

<研究ノート>

カナダ教育事情

浅 野 誠

This article is a preparatory work for understanding education in contemporary Canada,

The main issues are below.

1. An overview of systems, institutions and policies
2. The relationship between community and school; school councils
3. Teachers
4. Community
5. Organizations of students
6. Problematic behaviors and developing social skills
7. Guidance and career education
8. Curriculum and methodology

はじめに

日本でのカナダの教育についての研究は、関連文献が少ないことにみられるように、基礎的作業の段階にあるといってもよいだろう。その意味で、カナダの教育事情についての基礎的作業として、現地で見聞し、文献資料から得たものを整理するだけでも一定の意味があるだろう。

本稿は、1999年4月～2000年3月、カナダのオンタリオ州トロント市にあるトロント大学オンタリオ教育研究所（Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 略称 OISE/UT, もし

くは単に OISE) 内にあるグローバル教育国際研究所 (International Institute for Global Education, 略称 IIGE) で訪問教授として研究に従事した筆者が、滞在中に得たことを整理したものである。筆者のここでの研究は、直接には、カナダ教育研究を目的とするものではなく、むしろ、日本の教育実践のありようを在外の場で、在外の視点をも含んで検討していくことを目的としつつ、筆者の専攻である生活指導をはじめとし、また所属した研究所が課題としているグローバル教育などを含む教育実践研究を展開するものであった。本稿は、それらの研究作業を進めるための前提として行ったもののまとめとして位置づく。その意味で、本稿の関心角度は、筆者なりの独自性を有している。また、こうした事情もあって、教育実践にかかわるものについては、主要には、OISE のセルビー教授と共編で準備中の単行本などで展開するので、本稿では限定的なものとした。

また、本稿は、カナダの教育事情を本格的に研究しようとしたものではないため、研究資料の収集などには、大きな限定・偏りが存在する。地域的にいえば、滞在したオンタリオ州ならびにトロント周辺のものが大半である。教育制度の地方分権性が強いカナダであるので、この点にはとくに留意していただきたい。

また、関心の偏りについては、上記したように、筆者の独自性を反映している。その独自性のもとになる筆者の視点・関心を以下列挙しておこう。

1. 多文化主義・異質協同の視点。日本の教育にあっては、きわめて希薄であるのとは対照的に、カナダではそれが教育方針の公的な基礎に据えられている点で注目される。
2. 住民参加・子ども参加など、「下からの学校づくり」の視点。日本の学校教育システムが、中央集権的官僚主義的色彩が濃厚であるのと対照的に、カナダでは、地方分権、住民参加的色彩が強い。加えて、近年の参加原理の国際的な展開についてみれば、日本では萌芽的段階にあるのと対照的に、カナダではかなりの蓄積がある。この問題は、コミュニティと学校とのかかわりの問題としても注目したい視点である。
3. 国際的に広がっている、新自由主義的な教育政策動向と、子どもの権利条約に象徴されるような教育動向とのせめぎあい状況をめぐる視点。

これは、カナダ、日本においても共有していることである。

4. 子ども、および子ども集団が自らの活動をどのように展開し、また自らの未来をどのように創造していくのか、こうした課題に対する教育のありようについての視点。日本では、子どもたちが未来を考えることから逃走しているとか、子ども集団が崩壊してきているとか、子どもたちが起こす「不可解」な事件が続発しているとかいわれているが、こうした状況がカナダではどうなっており、どうしようとしているのか。

なお、帰国後体調が芳しくなく、作業の本格的再開を断念せざるをえなかったため、在カナダ中に作成した中途段階のものを生かして、それに若干の加筆を行ったにとどめている。そのため、一部の章、とくに第三章以降は、研究課題の提示のみにとどめざるを得なかった。また、資料等は、基本的に 2000 年 3 月までのものを使用しており、その後の教育情勢の展開をフォローできていないことを断っておきたい。

また、本稿は、中京大学在外研究員としての研究活動のなかで行われたものである。

第一章 教育制度および政策

（I）教育制度

カナダには、アボリジニの教育、および軍隊や刑務所などにかかわる教育以外には、連邦政府が直接に管理運営する教育システムはない。連邦政府は、大学などの中等後教育、成人教育、職業訓練、二公式言語（英仏）教育、とくに第二言語教育に対して財政的補助を行うことにとどまり（Department of Foreign Affairs and International Trade, a），カナダ憲法によって、教育システムは州に包括的な責任が与えられているのである。そこで、州が教育システムの基準、カリキュラム、財政などを定めるため、州によってシステムの差異が生じる。各州には教育関係の省が設置されているが、オンタリオ州政府は、初等中等教育と大学・職業訓練を扱うそれまでの教育訓練省を、1999 年に二つの省に分離した。初等中等学

校の管理運営は、各地域の教育委員会（選挙で選ばれる）によってになわれ、教育委員会は予算、教員の雇用、カリキュラムなどの具体化を担当する。

初等中等学校には、大きくわけてパブリックスクール（公立学校）、宗教グループによるセパレートスクール（公立学校扱い）、プライベートスクール（私立学校）の 3 種類がある。生徒数は、1995-6 年度のカナダ全体では、公立学校が、5,095,901 人、私立学校が 277,704 人、連邦運営の学校が 64,268 人となっている（Statistic Canada, 1998. P166）。

オンタリオ州でのセパレートスクールは、ローマンカソリックの学校であり、ローマンカソリック教育委員会にもとに公費負担で管理運営されている。

公立学校は（ローマンカソリックも含めて）無料である。日本の学校のように、たてまえは無料でも、かなりの額の親負担が求められる状況もなく、文房具さえ支給されることがある。ただ、近年の教育予算縮小のなかで、日本の PTA バザーのような、学校のための資金集めの催し物がよく行われる。学校の資金集めに伴いがちな諸問題への対処マニュアルの本も出されているほどである（Tymko. 1996）。

私立学校の数は大変少なく、オンタリオ州の場合、公費負担はまったくない。その意味もこめてか、インデペンデントスクールという表現も使われる。そのため、かなり高額な授業料（ある学校では、年間 1 万カナダドルをはるかに越えている。近年の 1 カナダドルは、70～80 円台を推移しているので、日本の私立中学高校と比してかなりの高額といえよう）の負担となる。そのなかには、大学進学のための受験校的性格をもったものや、シュタイナー学校のようなタイプの学校も含まれる。大学進学受験校といっても、日本のそうしたタイプの多くのようにつめこみ教育を行うスタイルとはかなり異なる点に留意しておいた方がよい。それには大学の入学試験が存在していないことも関係があろう。

就学義務は州による差異があるが、6～7 才から 15～16 才である。4 才からの幼稚園就学ができる州もある。学年の表記は、幼稚園の JK, K から始まって 1, 2……9, 10, 11, 12 となる。オンタリオ州では、1-8 学年

が初等教育、9-12 学年と OAC（オンタリオ・アカデミック・クレディット）が中等教育である。OAC とは、大学入学希望者に求められる単位取得であり、12 学年後の一年間をその取得にかけるので、事実上の 13 学年に相当する。大学入学は 19 才からはじまる。ただし、オンタリオの中等教育改革の進行で、2003 年には OAC が廃止となる。その年には、同時に 2 学年が大学入学年齢となるため、混乱を心配する声は大きい。

「英才児」のための特別なプログラムをもつ州もある。また、スローランナーとかディスエイブルド・スチューデントのためのスペシャルプログラム、クラス、学校が設けられているが、通常システムへの統合が増えてきている。トロントの学校では、学習障害をもつ子どものための学級がかなり多く設けられている。

教育予算は、「工業国のなかではもっとも高い」国民総生産の 8%（1993 年）（Department of Foreign Affairs and International Trade, a）といわれるように、かなり高かったが、近年多くの州で教育予算削減が進行している。とくに、オンタリオ州の場合は、1995 年の保守党政権成立後、それが著しい。

連邦政府ならびに州政府は、大学生のための奨学金をかなり積極的に支出しているが、近年の州の大学予算削減に呼応した授業料の高額化（文科系学部についてみると、1990/91 年度の全国平均年間 1496 ドルが、1999/2000 年度には、3379 ドルと、倍額以上となる）のなかで、財政的に大学生活を維持できるかが死活問題となる学生が増大している。（Toronto Star, 1999a）

（Ⅱ）多文化主義教育

カナダの教育をみるときに欠かせない視点は、カナダの多文化状況と、それにどう対するかということである。カナダの人口構成は、イギリス系・フランス系がもっとも多いが、それ以外の出身者が 42%を占めている。ドイツ人、イタリア人、ウクライナ人、オランダ人、ポーランド人、中国人、南アジア人、ユダヤ人、カリブ人、ポルトガル人、スカンディナ비아人といった具合である。そして、70 以上のエスノカルチャ・グループ

によって 60 以上の言語が話されている。20 以上の異なるエスノカルチャーグループの生徒で構成される学校は珍しくないが、筆者が訪問したトロントのダウンタウンにある小学校の子どもたちの家族の間では 20~40 の言語が使用されている例が多かった。

多文化状況の典型としてトロントが位置しているのだが、1996 年センサスによると、48%のトロント住民は外国生まれであり、毎年 7 万人の移民がトロントに来ている。バンクーバーもそうだが、トロントでは公立学校の半数以上の生徒が、英語フランス語以外の言葉を話すことができるという。

そしていうまでもなく、ファーストネーションの存在（カナダ総人口の 1.8 パーセントの約 54 万人、363 の居住地域のうち 329 で独自の学校をもち、それらの多くではかれらの言語も教えている）、さらにイヌイットの存在（1999 年 4 月から、大半の住民がかれらである北方の広大なヌナバット地域が、州に準ずるかれらの自治の地域となった）が大きな位置を占めている。（Department of Foreign Affairs and International Trade, c,d）

こうした状況に関連して、公立学校と宗教の問題が存在している。公立学校の世俗性原理が確立しているとはいえ、たとえば、サスカトゥーン州の 1996 年の調査によると、キリスト教式の「主の祈り」が、かなりの公立学校で行われている。それが、多宗教、人権、いじめなどの問題とからんだ問題を引き起こすケースがある（Toronto Star, 1999b, National Post, 1999）。同様に、オンタリオ州でいえば、カトリック学校の公立学校としての存在も論議の一つになっている。

この多文化状況にどう対応するかの問題が、カナダの政治史、そして人々の生活のありように大きな位置を占めてきた。近年のそれへの対応は、多文化主義という言葉に代表される。1971 年に多文化主義が、連邦政府の公式の政策になって以来、多文化主義担当大臣の設置（1972 年）、カナダ人権法（1977 年）、カナダ憲法の制定、そのなかの権利と自由に関するカナダ憲章（1982 年）、カナダ多文化主義法（1988 年）、政府による反人種主義の年次キャンペーンの推進（1989 年）などといった多文化施策が展開されてきた。多文化主義法は、「すべての市民は、出身にかかわらず、

国における集団生活のあらゆる面に参加する平等の機会をもつ」，「立法は，カナダの社会的文化的経済的政治的諸制度が，カナダの多文化的性格を尊重し包括するものになることを促進し支持するようになされる」「法は，連邦政府に対して，その省・機関を通して，多文化主義を促進する責任を与える」などと述べている。（Department of Foreign Affairs and International Trade, b）

この多文化主義政策がとられる背景には，ケベック州を中心にするフランス系の運動があった。そのなかで，英仏の「二言語の枠組み内での多文化主義」政策がすすめられてきたのである。したがって，多文化主義政策は複雑さをはらんでいる。その複雑さは，タマラ・パーマー・セイラー（ダグラス・フランシス，木村和男，1993，P281～2）によれば，次のようなものである。「この政策は，三つの矛盾する立場を融和させるという，避けがたいカナダの歴史の要請にこたえて作成された。三つの立場のひとつは，二つの国家としてのカナダという立場である。この立場は，ケベック州における『静かな革命』と，ナショナリズムの展開が原動力となっている。もうひとつは，異なっているが，平等な集合体によってできたモザイクとしてのカナダという立場である。この立場は，二〇世紀の移民の流入の歴史全体と，その結果生じた『モザイクの実態』から生まれている。そしてもうひとつは，平等な集合体で構成されているというよりはむしろ，平等な個人によって構成されているカナダという立場である。これは，リベラリズムの流れや，アメリカその他で，とくに過去三〇年間に起こった市民権運動の歴史，そしておそらくは，カナダ全体に対するアメリカの影響から生まれた立場である。（中略）

第一の立場をとる者にとって多文化主義は，ケベック州が，一八六七年の連邦結成以来つねに享受してきた特別な位置づけを脅かすものであった。また多くの先住民は，より強い政治力を得ようとして，同じような特別な位置づけを求めた。つまり彼らは，多文化主義の枠組みに入ってしまうと居心地が悪かったのである。第二の立場をとる者は，英語とフランス語だけを永久に優遇する二元性を認めつづけることによって，多文化主義は骨抜きになっていると考えた。第三の立場にたつ者は，集団の区別を維持し，

集団の権利を強調することによって、多文化主義が個人の自由と経済活動にとっての障壁を高くし、国を統一するのではなく分裂させ、弱小化させてしまう傾向があるという理由で、多文化主義に反対した。」

そして、この三つは、「大英帝国時代に」「人々はイギリス風の理念や制度に従っていた」ときの議論、「カナダを、すべての人々がもたらしたあらゆる要素を混ぜあわせる『るつぼ』のような社会にしようと考えた人々の議論」、「文化の保持を主張し、さらに『モザイク』というイメージに象徴されるような社会をめざした人々の間の議論」を受け継いでいるという。

こうした状況のもとで、教育はその置かれた多文化の現実状況に創造的に対応していく責任がもたされる。多文化の象徴的な存在とさえなっているトロントの諸学校では、英語・仏語を母語としない人々に対して、第二外国語としての英語教育(ESL)、ならびに多様な言語の教育が実際に展開されているし、多文化状況に対応する実践が、子どもたちだけでなく大人たちをも対象にして多様な形で展開されている。

※ちなみに、トロントでは日本人の数は少なく、公立学校のなかでの日本語教育は、きわめて限られたものととどまっている。トロント内外の日本人は、戦前からの「強制収容所」体験をもって労苦を重ねてきた人々、さらに戦後、カナダにわたってきて永住している人々、また近年の企業進出に伴う人々、そして、留学生やワーキングホリディで滞在する人々がいる。前二者の人々を中心に、エスニックグループを形成しているともいえようが、他のエスニックグループに比べれば、人数においても、また、学校教育にかかわる点での影響力においても、それほど大きくはない。しかし、トロント市内にある日系文化会館などを拠点にした多様な活動、いくつかの日本人の子どものための補修校など、注目される活動が展開されている。

こうした多文化教育実践では、「多様な文化」を「尊重し」「味わい」「共存する」といった、日本における教育実践にしばしばみられるような、文化相対主義的な立場を越えるものをどう追求するかが重要な焦点となっている。学校もその重要な責任を負うべき、歴史的、かつ現実存在するマイノリティなどに対する差別・抑圧を克服していく課題、それをふまえた多様なグループ・人々の協同をどう追求していくか、という課題への取り組みが求められている。

（Ⅲ）人権教育の展開

そこで、人権教育、反差別教育などが重要な課題として登場してくるので、それらについてみてみよう。それらは人種やエスニックの問題だけでなく、ジェンダー差別、セックスオリエンテーションをめぐる差別など、さまざまな課題と結び合っている。まずカナダにおける人権をめぐる諸施策は、概していえば日本における関連施策と比較して、かなり進んだ地点にあることが注目される。

ここでは、子どもの権利と教育の問題を中心にみておこう。この問題について、ワトキンソンは、「カナダにおける人権の法制化は、第二次世界大戦後から熱心に始まった。法制化は、州レベル、連邦レベル、国際レベルにおいて 50 年間にわたってその視野と影響を広げてきた。そのなかで、カナダにとってもっとも意義深い変化は、1982 年のカナダ憲法のなかの権利と自由に関する憲章の確定とともにやってきたといえるだろう。カナダ史のなかではじめて、平等権と基本的自由が憲法上の地位を得たのである。」（Watkinson, 1999, P31）、「教育の事項についての州がもつ最高権限も、憲法にある権利と自由のカナダ憲章に確定によって制限される。」（P9）と概括しつつも、直面する課題をめぐって次のような指摘を行っている。

「1990 年に行われた教師、校長、教育長、文部省職員、教育委員対象の調査によると、98%の回答者は校長が生徒に対する適切な罰を選ぶ権利をもつべきだと、また、79%が体罰は正当化されると、また、66%は、学校当局は、親が学習障害者を通常のプログラムに入れるよう求めることに対して拒否する権利をもつべきだとしている。だが、これらの態度は、ますます受け入れられないものとなってきているし、もしそのような主張に固執するなら、親と学校当局との間の紛争に、また学校当局と学生との間の紛争になりうる。また、これらの態度は、生徒は啓蒙されるべき〈もの〉としてではなく、かれら自身の権利をもつ〈人格〉としてみなされるという、公教育をめぐる変化しつつある哲学と反対のものである。」（P11～12）

また、子どもの権利条約の実施状況についてのカナダ政府の報告書に対する、子どもの権利条約の実施状況をモニターする国連の委員会の回答に

は、次のようなものが含まれていた。「委員会は、学校、子どもが生活する施設などでの親による子どもへの〈体罰〉を認める法を再検討するようにカナダ政府に迫っている。また、委員会はカナダの若者のなかでの自殺率の増加、子どもの貧困の増加、住宅や教育といった基本的権利の享受の点で、アボリジニの子どもたちのような、傷つきやすく不利な条件をもつグループが直面している問題についての関心を表明した。」(P30～31)

こうした子どもの権利を保障発展させる取り組みは、各地の教育行政、学校レベルでも追求されてきている。たとえば、トロント教育委員会が、中等学校学生向けに発行した「権利と責任」についてのきわめて具体的な内容をもったパンフレットなどは、その典型であろう(藤田昌士, 1997. なお、これは1994年版を使用している)。その1997年版の章節構成を紹介しておこう。()内は筆者補注。

1. はじめに

2. あなたと学習環境

2. 1 あなたと学校の雰囲気

人種関係 (人種や少数文化差別への対処)

セックスハラスメント

表現と学習の自由

秩序ある安全な学校

健康, 財産, 安全

2. 2 学校の市民としてのあなた

生徒会

トロント生徒会協議会

生徒理事 (教育委員会のメンバーの一人で、生徒代表)

生徒と職員の勧告フォーラム (学校の諸活動にかかわって討論し勧告する組織で、生徒・教職員・親の代表で構成される)

生徒事項委員会 (生徒の活動, 学校参加などの促進をはかる)

2. 3 あなたと学級

教育の目標

教師の責任——一般

教師の活動（教師の活動について心配事や不満についての提起方法）

生徒の責任——一般

教育課程（学校のプログラム・単位・生徒評価などの問題）

出席

行為規則

2. 4 あなたと学校サービス

ガイダンスとカウンセリングのサービス

生徒支援サービス

特殊教育

オンタリオ生徒記録

2. 5 卒業と再入学の機会

2. 6 あなたの成功と親の関与

3. トロント教育委員会：生徒のための組織

4. 教育法と他の関連法

4. 1 教育法

4. 2 権利と自由憲章

4. 3 市の情報の自由とプライバシー保護条例

4. 4 オンタリオ人権規則

5. 付録 A 生徒のための問題解決モデル

6. 付録 B 教育委員会の諸委員会

7. 付録 C 電話番号

8. 参考文献

(Toronto Board of Education, 1997)

こうした人権の視点にもとづいて、各教育委員会は担当部局・担当者を置く。たとえば、トロント教育委員会は、後述する予算削減施策のあおりで、1999 年秋に再編されたが、それまでの委員会の組織のなかに、「反差別・多文化公正」「生徒リーダーシップ・プログラム」「チャイルド・ケア調整」「安全な学校」といった組織が置かれていた。なお、後述する対立解決（コンフリクト・レゾリューション）の担当者は、このなかの「安全な学校」の組織に位置づけられていた。

(Ⅳ) 新自由主義的施策と教育予算削減

1980 年代から 90 年代にかけて、欧米諸国では新自由主義的な施策が教育に及び、それに対抗する動向との間に、激しいせめぎあいが見られるようになるが、カナダも例外ではなかった。とくに 90 年代後半に入ると、新自由主義的動向が顕著になる。その概況をウォーザースプーンは、次のようにまとめている。「一方で、財政的理由と新保守主義イデオロギーによる教育リストラは、教育制度の縮小・再組織、教育行政と教育プログラムの合併・集中化、教育投資とプログラムの公的部門から私的部門への移行、カリキュラムの〈基礎〉ないしは〈共通的本質的な学習〉領域への縮小、教育プログラム内外での達成と配置を決めるために使われる、明確な学習基準の定義と測定、教育者と学習者の活動を調査し統制するための強化された測定基準といったものをつくりだしてきている。他方で、公的な、あるいはコミュニティ基盤の、あるいは私的な広範囲の教育イニシアティブが、多様な教育要求を満たすためにわきあがってきている。貧困生活にある子どもたち、学校の失敗、あるいは学校からの早期の離脱で〈危機〉にあると認定された学習者たち、文化的マイノリティたちのような社会的教育的に不利な条件に置かれたもののためのプログラムやサービスが、狭い特殊な市場に導かれた高額トレーニングプログラムと同時存在している。公教育制度は、依然として、効果的なコミュニティ参加、さまざまな人々で構成される学習者たちへの適切性、変化する社会的職業的需要への対応、といった原理によって動かされ続けている。」(Wotherspoon. 1998, P76)

具体例をオンタリオ州にとろう。オンタリオ州では、1995 年にそれまでの新民主党政権に代わった保守党政権の誕生後、こうした動向が明確になってくる。リヴィングストンは、その開始を、次のように述べている。「1996 年 9 月、教育大臣は、オンタリオは『州の教育構造についての、これまでの私の人生で起こった最大の変化をめざしている』と宣言した。1997 年 4 月、129 の教育委員会を 72 へと合同させ、選挙による教育委員を 1,900 人から 700 人に削減し、その給与の上限を 5000 ドルとする、教育委員会削減法が成立し、1998 年 1 月 1 日に施行された。1997 年 5 月に

は、3 学年の州規模の年次標準テストが始められ、さらに6 学年および9 学年での隔年テストが続く。1997 年6 月には、13 学年を廃止し、9 学年からの複線化（ストリーミング）を再開し、11 学年の読み書きテストを含んだ基礎教科および進路指導プログラムをより強調する、新中等学校カリキュラムが発表された。これは、高水準の読書算を求める初等レベルの新カリキュラムの導入へと続いた。」（Livingstone, 1999, P11）

保守党の教育改革施策の中心の一つは、中等教育にあった。1999 年6 月州議会選挙前に出された教育訓練省の「オンタリオ教育 納税者への報告」というパンフレットは、中等教育に焦点をあて、その改革を「旧プログラムに比べて、二単位の必修単位の増加」「数学、言語、科学の強調」「学生のコミュニティへのかかわりの義務化」「職場との連携プログラム、労働体験プログラムの拡大」「10 年生のリテラシー一斉テスト」「市民教育科の必修化」などをあげている（Ontario Ministry of Education and Training, 1999a）。全体としてみれば、それは保守的傾向、産業界との協調関係の強化が明瞭なものであった。

さらに、リヴィングストンの概説をみてみよう。「1997 年秋は、より長い授業日数、授業時間の増加、クラスサイズの上限制定、教育財産税設定の州によるコントロール、という第 160 法案をめぐる広汎な論争が起こった。この法案は、文部大臣の辞任と教員組合の二週間にわたる非合法ストライキのあとで、12 月のはじめに通過した。1998 年を通して、州政府と教育委員会側は、新しい予算策定基準およびその運用手続きをめぐって、しばしば激しい交渉を展開した。9 月に始まった 1998-9 学年度の教師のかってない長い3 週間のストライキは、職場復帰法までとびださせた。1998 年秋には、教育委員会側の学校閉鎖のおどしに対して、州政府は、新予算基準のもとでの予算削減に直面している委員会に対して、少なくとも一年間は以前のレベルの予算を維持することに同意した。」（Livingstone, 1999, P11）

そして、1999 年の州議会選挙で、保守党が政権の座を継続するなかで、減税に伴う予算削減にもとづく、学校の統廃合計画の具体化がかなり急速に展開され、1999 年秋にはそれに反対する親・学生・地域の動向が、新

聞をにぎわした。そして、学校の予算不足のため、親・親組織が資金集めの取り組みに奔走する動きが広がっていく。

教員組合は、これらの政策に真っ向から反対し、ストライキなどを展開してきたが、それに対抗するかのように、州政府は、教員の力量の一斉テストを2000年夏に行うことを決めた。

減税施策のための予算削減に伴う同様の事態は、医療関係を中心とする福祉施策でも展開され、それまで色濃かった福祉国家的な性格が変化させられつつある。こうした施策は、減税の恩恵の大きい富裕層に結果的に有利になる「階層政治」的性格を濃厚に帯び、貧困層の困難を拡大させていきつつある。

こうしたことは、大学教育や成人教育にもおよび、予算削減が直撃した。それをリヴィングストンは、「中等後教育の授業料の引き続く大規模な上昇と中等学校が行う成人教育プログラムへの支出制限は、より進んだ教育、および中等学校への再入学が、低所得層には手の届かないものになるという批判をしばしば引き起こした。授業料上昇をうめあわせるために、新しい奨学金プログラムが提案された。財政赤字と闘うために、教育予算への政府支出が制限されながらも、パソコン使用は増されていった。」(Livingstone, 1999, P11~12)と概説している。

(V) 教育施策への住民の反応

こうした保守党政権による教育改革への住民の反応を、OISEが1998年10月~1999年1月に行ったオンタリオ州住民の意識調査で見ると、「多くの人々が、ハリス政権（オンタリオ州保守党政権を指す）による政策転換は、教育の質を改善したというよりは、悪くしたと考えている。」「圧倒的多数はオンタリオ政府が、減税や赤字削減よりも医療・教育サービスを維持することに優先権を与えることを望んでいる」「約3/4の人々は、最近の教育政策の転換は、州政府による学校運営に対して、より大きな統制を生み出していると考えている。ほぼ半数の人々は、州政府は現在過剰な統制をしていると考えている。」(Livingstone, 1999, P3~4)というものである。

また、こうした政策は、アメリカでかなりの展開をみせている、私企業の教育への参入の促進を思い起こさせるものであるが、カナダでは「私企業によるチャータースクールは、アルバータでつい最近承認されたばかりである。オンタリオの文部大臣は、早期教育のために、プライベートセクターの参入を教育委員会に認めさせたいと語った」（Livingstone, 1999, P30）といわれる段階にあり、学校経営までの参入は、オンタリオでは具体化していないが、コンピュータ導入に象徴的にみられるように、商品市場として、および子どもを媒介にした宣伝の絶好の場として、私企業の学校へのかかわりは急速に強まっており、そうした動向を批判する声も出てきている。こうした問題についても、住民の意識は、「たいていの人々は、私企業にオンタリオでの公立学校の運営を認めることに反対している。」（Livingstone, 1999, P4）というものである。

こうした政策の背景には、国際的な経済競争への教育の対応を求める経済界の要求があることは容易に見てとれるが、先の意識調査でも、企業経営者の反応が他階層とはきわだった違いを見せている。

こうしたことをバックにして、1999-2000 学年度から実施される 9-10 学年の新カリキュラムのなかで基本の位置を占めている「プログラム作成と評価」は、その冒頭に、「新オンタリオカリキュラムは、州全体を通して中等学校学生のために、高度で国際的に競争しうる教育の標準を設定する。オンタリオの中等学校の卒業生が、市民としても個人としても満足しうるような、かつ生産的な生活をおくること、また、グローバルな経済と急速に変化する世界における競争で成功しうること、これらをうまく準備できるように、このカリキュラムはデザインされてきた。」（Ontario Ministry of Education and Training 1999c, P3）と述べている。

つまり、生産を拡大し続け、経済成長をつねに求める「右上がり」基調を継続し、さらに国際的な競争に打ち勝ちうる人材養成を教育に求めるのである。しかし、競争が教育のなかに生み出すさまざまな困難な事態といった問題に触れないでいるのは、いささか楽観的すぎるように思われる。だが、実際のカリキュラムの内容を見てみると、競争を促進するような内容は希薄であり、むしろ、競争ではなく〈協同〉的な学習を推進する内容の

方を濃厚に見いだしうる。そこには、保守党政権に対抗する強い基盤をもつ、教育界の長年の蓄積のほうがまさっている事情があるとも解釈できるかもしれないが、このあたりの一層の検討研究が必要であろう。

この問題については、日本では長い間、学校とくに中等学校における複線化の問題が関心を集めてきたが、カナダでは、その問題はストリーミングをめぐる論議のなかに見ることができよう。

※ストリーミングの動詞形のストリームは、〈The Canadian Oxford Dictionary〉によれば、a group of school children taught together as being of similar ability for a given age と定義されているので、以下では、日本語読者にわかやすくするために、複線化と訳すことにする。

先の世論調査は、次のように述べている。「9 学年での複線化の廃止は、この変化に対して準備が適切でないと感じているかなりの教師の抵抗を伴いつつも、1993 年に新民主党州政府によって制度化された。1995 年にオンタリオ中等学校教員組合が行った調査は、複線化廃止が、学生たちに利益になるかどうか、教師たちが確信をいっていないということを示している。1997 年半ば進歩保守党（※引用者補注 保守党は、ある時期進歩保守党の名称を使用した）政府は、1999 年 9 月に複線化を再導入する計画を公表した。関係する公的な協議過程の分析によると、協議への参加者の 70 パーセントは 9 学年からの複線化導入を支持した。OISE/UT 調査は、1980 年以来複線化についての世論を追跡してきたが、1980 年代早期以来、9 学年からの複線化への世論の支持は少なく、概して減少傾向にある。十分な選択肢の幅を設定した今回の調査では、早期の複線化への支持はわずかに約 20 パーセントにすぎない。これらの期間を通して、オンタリオの人々の約半数は、複線化の開始を、10 学年か、それ以降にすることが好ましいと考えている。」(Livingstone, 1999, P39~40) このように、競争や複線化の強調は、住民意識に支持されているとは必ずしもいいがたい。

第二章 学校づくり

（I）住民・コミュニティと学校

さて、日本では「国家が学校をつくり維持している」という感覚がなお根強いのは対照的に、カナダでは「学校は住民、コミュニティがつくるもの」という感覚が深く根づいている。そこには、イギリス系・フランス系の対立、多様なエスニックグループの存在、宗派の違いといった問題が背景にあらう。このことがより一層「コミュニティ・住民がどのような学校をつくるのか」についての問題意識を強く根づかせているのであらう。それは、具体的には州毎の学校システムの差異、また宗派毎の、あるいは言語による学校システムの差異となってあらわれたりする。そして、長い間、言語強制をはじめとする同化的色彩の濃厚であったファーストネーションへの教育も、ここ約30年の間に変更されるようになり、ファーストネーションの言語を使用した教育も行われるようになってきたのである。

そうした意味では、公立学校（パブリックスクール）の言葉のなかの「パブリック」は、国家の「公」ではなく、コミュニティの意味とつながる「共同」の公であることはまちがいなからう。

こうしたことが背景となって、オンタリオ州での世論調査で次のような動向が集約されているのであらう。「おおよそ1/4が、単一化された公立学校に予算支出することを支持している。四割が公立学校とカソリック学校に予算支出している現状を支持している。全体として70パーセントがカソリック学校に予算支出することを支持している。約3割が私立宗教系学校、ないしはすべての私立学校への予算支出を求めている。公立学校の単一化への支持は、オンタリオの過去二年以上にわたって減少してきているが、同時期にニューファウンドランドやケベックでは、宗教系の教育委員会は廃止されてきている。」（Livingstone, 1999, P4）

ところで、そのパブリックをつくりリードしてきた中心にあるのは、オンタリオの場合には、プロテスタント系、カソリック系を問わず、いわばかれらのなかのミドルクラスともいえるべき人々であらう。そして、そうし

た人々を多分に意識した政策として、保守党の教育改革が存在していることに注目する必要があるだろう。たとえば、トロント郊外には、一戸建て住宅を求める比較的裕福な人々が居住する地域が増加し、そこでは、1999年州選挙でいえば、ほとんどが保守党の勝利で終わったのである。

そのミドルクラスにおいて、パブリックスクールにあきたらない人々が登場し、能力主義的施策への同調傾向を含んで、私立学校への進学を追求する一定層が増加してきているといえよう。むろん、そうではなく、いわば教育の理想を求めて、シュタイナー学校のような、私立学校を求める層があることも見落すことはできないが。

また、ミドルクラスの意向と限定できないが、公立学校のなかにもオールタナティブスクールがつくられていることにも注目しておきたい。トロントでは、公立小学校のなかに併設されたオールタナティブスクールがかなり存在する。中等学校の場合、通常中等学校に併設されたものと単独のものがある。旧トロント市内（90年代後半における教育委員会合同以前のトロント教育委員会の管轄下）でいえば、「小さい学級と教師との打ち解けた個人的な相互関係、70～145人の小さい学校規模、コミュニティの資源を活用する革新的実験的なプログラムへのかかわり、コミュニティの親やその他の人々のボランティアのかかわり」（Toronto District School Board, 1999a）を特徴とする中等学校のオールタナティブスクールは、合計10校ある。それらには、中退生徒のための学校、自学中心で学習する生徒のための学校、芸術家として働く生徒のための学校なども含まれている。

さて、もう一つ注目しておきたいのは、〈多文化〉をつくりだす層の分厚さである。そうした人々の教育要求の展開についての検討は不可欠であるが、本稿では、他日を期すしかない。その際、社会的差別をうけてきた人々の教育要求、ファーストネーションだけでなく、たとえばアフリカ系、カリブ系の人々の動向に注目する必要があるだろう。そして、そうした人々を「問題を抱える人々」として「取り組み」の対象として考えるのか、それとも、これまでの実質的な差別的状況を生み出した問題構造への取り組みとして考えるのか、という問題が底流に存在している。それはまた、コミュ

ニティ形成の問題と重なる。加えて貧困層の場合には福祉の問題と深くむすびつき、とくに近年の予算削減にともなう福祉削減政策は、それを鮮明に浮きださせてくるだろう。

ではここで、トロント教育委員会のインナー・シティ・プロジェクト・スクールの取り組みについて紹介しておこう。このプロジェクト・スクールは、「貧困がもたらすものを変える条件はつくりうるという信念」にもとづいて、「インナー・シティの生徒の必要に対応するためにつくられた」ものである。プロジェクト・スクールが共有する特徴は、以下のものである。

- ・安全で秩序あり、魅力的で包み込む雰囲気
- ・プログラムにとりくむ教師たちを支援するために、現場に加配のプロジェクト・ファシリテーターがいること
- ・スタッフ成長にもとづく実践現場での典型実践の創造
- ・スタッフの協力的な決定とカリキュラム実行を確かにするために、創造的なタイムテーブルと教師の自由裁量
- ・以下のプログラム

貧困の影響を変えることに焦点をあてる

社会正義とコミュニティ問題への関心と結び合った反人種差別カリキュラムを促進する

移民難民生徒の適応要求に対応する

すべての親を歓迎し、家庭で、親が子どもたちとともに学校の活動についての知識をもち、それについて討論し計画をつくることにかかわれるような学校カリキュラムをもてる条件をつくる

学校と関連する社会サービスやコミュニティ機関とをむすびつける。
以上のために、次のようなことが行われている。

朝食・昼食または軽食提供、衣服交換、ペアレンティング・センターおよびペアレンティング・プログラム、新しい家族や生徒のための歓迎手続き（学校ハンドブックの翻訳やバディシステムを含む）、健康・レクリエーション・ビジネス代理人や組織とのサービス統合、選抜されたボランティア・社会サービス機関職員・中等学校チューター・コミュニティチューター・

教育委員会が雇用する第一言語チューターの配置，宿題クラブ・研究地域・放課後プログラム，家庭学習活動と宿題バッグ，学級親，電話網，作業ポートフォリオ，学校暦，レビューとコメントのある家庭通信，幼稚園から第一学年までの困難を抱える生徒への特別の焦点化とかれらへのグループないしは一对一の対応，教師のためのファーストステップリテラシープログラム，大人のための ESL クラスと通訳者と学校コミュニティアドバイザー。

このプロジェクトスクールの一つであるロードダファリン校は，トロントのダウンタウンに位置し，約 30 の言語グループからなる 600 名近くの生徒中，2/3 が第二外国語として英語を学んでいる。カナダに住み始めて 5 年に満たないものは 21% である。多くは，中国，ベトナム，南アジア系であるが，アフリカ系が増加しているという。幼稚園から 8 学年までの生徒で構成され，デイケアセンターやペアレンティングセンターも持っている。

親とのかかわりでは，「学校協議会 月例会」「食物計画委員会などの学校委員会への親の積極的参加」「教室，学校図書館，野外旅行でのチューターや食物計画などを伴う定期的な親のボランティア協力」「親や親センターのための，大人のリテラシー，ESL，コンピュータトレーニングプログラム」「コミュニティに焦点化したストーリーテリング」などが行われている。

そして，このプロジェクトのなかのカリキュラムにかかわっては，とくに 4 つの領域——「リテラシー」「ソーシャルスキル 問題解決」「芸術」「数学・理科・技術」を中心に取り組みが行われている。（以上は，1999 年 4 月の同校研究発表会で配布された資料にもとづく）

（Ⅱ）学校協議会の設置

近年，多くの国で，学校協議会をつくる動きが広がってきて，オンタリオ州でもその動きはあったが，州政府が 1995 年 4 月に「学校協議会についての教育委員会施策」と題する方針を打ち出して本格化する。

学校協議会といっても，多種多様である。たとえば，レイスウッドは，学校協議会と深くかかわる SBM（学校ベースの経営）には，「管理者に

よる統制（校長）、専門職による統制（教員）、コミュニティによる統制の三つの形がある」と指摘し、その三番目の例として、「オンタリオにおける学校協議会の公的な目的」（Leithwood, 1998, P36）をあげている。そして、「もちろん、コミュニティメンバーにアドバイス権限だけを与えることは、カナダの大部分の実例が示してのように、ひどくその権限を鈍らせている。ニュージーランドは、SBM のこの形の発展的実例を提供している。」（P36）と述べている。また、「親と独立して、学校の決定に教師の参加を増大させることは、親や広汎なコミュニティに対する職業的アカウントビリティを増大させやすくしている」（P36）とも指摘している。

フルランとクイーンは「学校協議会それ自体が目的となって〈服従という方向づけをもつ〉ようなものか、それとも、すべての生徒の学習を促進するために、親・コミュニティと学校との間のより強いパートナーシップをより大きく動員するための手段としての学校協議会にして、〈力量形成という方向づけをもつ〉ものなのか、ということを区別の鍵とする」（Fullan, 1996, P2）と述べている。そして、後者の方向を追求するにあたって、次の6項目の重要性をいう。「1. 家庭環境を改善する親のスキル。2. 学校から家庭へ、家庭から学校への二方向型のコミュニケーション 3. 親の協力を補充し組織するようなボランティアの動きと親への援助 4. 特別な家庭での指導補助を行うような家庭学習 5. 親が関与し、親リーダーを育てるような決定参加 6. コミュニティサービスを明確にし説明するようなコミュニティエージェンシーと連携すること）」（P3）また、こうした学校協議会をつくり発展させていく過程で、いろいろな矛盾対立が生じることは当然であり、むしろそれを生かして協同関係をつくりだしていくことの重要性を指摘している。

かくして、オンタリオのほぼすべての学校で、学校協議会づくりが進行していくが、この1995年の州政府の方針提起以前にもすでに、学校協議会をつくる動きは存在する。たとえば、ロンドン・ミドルセックス地域のカトリック教育委員会は、1994年9月にこの方針を提起し、すべての学校に学校協議会がつくられている。その際に、従来のCPTA（Catholic Parent-Teacher Association）との関係が問題となるが、一部では両者が

併存したが、徐々に学校協議会に一本化するのが大勢となる。その意味では、PTAが学校協議会に「移行」していったともいえよう。こうした親の側の動きに焦点化したこの過程では、「学校協議会メンバーとして、大きな役割を果たすべき学校スタッフが、その役割と期待をめぐっての困惑をつねにコメントしていた」(Janelally, 1996, P12)との指摘がでる状況が生まれていた。

さて、州教育訓練省の「学校協議会についての教育委員会施策」(Ontario Ministry of Education and Training, 1995)の主要点は以下の通りである。

- 親・保護者が子どもの教育に参加する権利と責任をもつことを背景説明で行っている。
- 全く新しい組織をつくることと、従来の親や地域の組織をつくりかえてつくることの二つの方法があるが、これまでの親組織にとってかわろうとするものではない。
- 学校協議会のメンバーは、まず子どもがその学校に通学している親・保護者たちで、協議会の多数を占めることが求められる。コミュニティの代表者、生徒(中等学校の場合は必ずおくが、初等学校の場合は校長の自由裁量)、校長、教師、教師以外の学校のスタッフが構成メンバーである。そして、これらが、その学校・コミュニティの多様性を反映するように求められる。校長とコミュニティ代表(協議会の指名で選出)以外は、選挙で選ばれる。

※なお、ここでコミュニティの代表者というのは、学校とコミュニティの関係にとっても重要な意味をもつので、後述するハンドブックでの以下のような例示を紹介しておこう。(Ontario Ministry of Education and Training, 1996)

- 商工会議所のような雇用者グループないしは協会(これらのグループはとくに中等学校では重要である)
- 社会的エージェンシー
- 保健サービス組織
- NPO(ボランティアを集める経験をもつ人を考えてもよい)
- 高齢者グループ

- アボリジニ・コミュニティ, ファースト・ネイション, フレンドシップ・センター, アボリジニ・コミュニティ・サービス・エージェンシー
- 宗教グループ
- 公園・余暇担当部局
- 文化エージェンシー, 芸術グループ（アート・ギャラリー, 劇場, 音楽グループなど）
- サービス・クラブ
- 商工業グループ
- 労働グループ（地域労働会議など）
- 近隣代表者
- 農業コミュニティクラブ連合

- 学校協議会の議長は, 親が協議会の選挙で選出されることとされる。
- 学校協議会は, アドバイス組織として規定され, 校長, もしくは適切な場合は教育委員会に対してアドバイスをを行うものとされる。その活動内容は, 以下のようなものである。

ローカルな学年暦

生徒の行動のための学校規範

カリキュラムとプログラムの目標と優先順位

州および教育委員会の評価プログラムでの達成に対する学校と教育委員会の責任

学校紹介（学校要覧）の準備

校長選出

ローカルな資本改善計画を含む学校予算の優先順位

学校とコミュニティのコミュニケーションのための戦略

親とコミュニティへの報告の方法

学校での課外活動

社会, 健康, 余暇, 栄養プログラムに関係した学校ベースのサービスとコミュニティとのパートナーシップ

学校施設のコミュニティの使用

子どもと青年のためのローカルなサービスのコーディネイト

ローカルレベルの教育委員会施策の発展・遂行・レビュー

※1998 年秋に出された州政府の委員会の報告では、これらに、以下のよう
なことをつけ加えている (Education Improvement Commission,
1998, P30~31)

学年編制や科目編制などの学校組織のありよう
野外旅行についての方針
学校と教育委員会の改善計画の準備
学校と教育委員会の報告カードの準備
校長，教育長などの活動評価
学校や教育委員会財産の命名
学校閉鎖や学校分離
校区

なお、この報告のなかで、生徒のテストでの成績の改善について、いく
つかの項目で強調している点もきわだった特徴をなしている。

- 教育委員会のポリシーは、校長、適切な場合には教育委員会の責任者
や教育委員に対して、上記の事項についての決定過程の一部として、学
校協議会からアドバイスを求めるように指示する、と州のポリシーは要
求している。
- 教育委員会は、校長選任に学校協議会が参加することを確実にするよ
うに、校長選任ポリシーを再検討・修正しなければならない。
- こうした方針の実行を促進するために、学校協議会ハンドブックを発
行し、学校協議会フォーラムを開催する。
- 1995 年 9 月から学校協議会の組織が開始され、翌 6 月までには、す
べての学校で設置されることを求める。

(Ⅲ) 学校協議会の活動

こうして 1996 年には教育訓練省は「学校協議会ハンドブック」を発行
し、各地に学校協議会が設置されていく。このハンドブックは、事例の紹
介、会議の進行の仕方、そこでの討議を豊かにするためのアクティヴィティ
のやりかたなど、きわめて具体的なものとなっている。

また、コミュニティとの豊かな関係を築くためにどうしたらよいかにか
なり気を配るものとなっている。たとえば、「コミュニティには、地理的、
人種的、エスノカルチャ的、歴史的、宗教的、言語的、生活背景・生活

体験的に共通のものをもつ多様なグループの人々、特定の障害の克服に挑んでいる人々、職業、組織、制度的な体験を共有する人々を含んで成り立っている。こうしたすべての人々が、学校に提供して、成功を収められるようなものをもっており、協議会はいかれらのもつ経験、知識、スキルを生かせるようにしていかななくてはならない」（Ontario Ministry of Education and Training, 1996, P24）と述べている。

また、先の教育訓練省の施策は、校長選任にかかわることを含んでいるが、このハンドブックはそれに関して、「学校協議会は、校長が転任することになったとき、校長選任の優先順位、その学校に特別に必要なことを提起する機会をもつ。」（P55）と述べている。

また、学校協議会は、校長に対するアドバイス機関と規定されているが、「校長は、決定過程において、学校協議会のアドバイスを考慮に入れることが求められている。そして、教育委員会は、決定過程にアドバイスを適切に組み込むためのガイドラインをつくってよい。」（P55）と述べている。

こうした州全体の施策を受けて、各教育委員会、各学校は学校協議会設置を具体化していく。トロントの教育委員会は、1998年、教育委員会の合同をうけて、学校協議会を中心とする、「親、コミュニティ、生徒の関与をすすめるための施策と手続き」をめぐる文書を出している（Toronto District School Board, 1998a, b, c）。州の施策の枠内ではあるが、学校協議会については、たんにアドバイスをするだけでなく、アドボカシーの役割を提起していることなど、いくつかの発展的な面が見られる。このなかには、生徒参加の積極的な展開を含んでいる点も注目される。たとえば、生徒の教育委員が、教育委員会ならびにその常任委員会に席を占め、それをバックアップするための担当者・担当委員会が置かれるなど、これまでのトロントの教育委員会の方向をうけつぐものであるが、日本の状況から見れば、隔世の感さえするものが含まれている。ちなみに、この施策を勧告した委員会（作業グループ）の構成メンバーは、教育委員代表3名、親・コミュニティ代表7名、生徒代表2名、教員組合代表2名である。生徒代表は、中等学校生1名、トロント生徒会連合代表1名である。

ところで、州政府の教育改善委員会は、州文部大臣に対して、「学校協議会の役割についての報告」を、多方面にわたる勧告を含んで、1998 年 11 月に提出する。それは、この間の学校協議会の進行の実情調査、ならびに各関係組織からの意見聴取をもとにして作成されたものである。いくつかの焦点があるが、そのなかのいくつかを紹介しよう。

その一つは、「学校協議会は本来、アドバイスのべきなのか、決定権限をもつべきなのか」という問題である。それは、「学校や教育委員会が、学校協議会のアドバイスに耳を傾けないと感じ、現在のアドバイス機能にいらだちを感じ、学校や教育委員会の決定に影響を与えたい」(Education Improvement Commission, 1998, P7) という声を反映したものである。そこで、この「報告」は、教育訓練省、教育委員会、校長に対して、学校協議会を、学校の政策の発展と実行の過程のなかにくみこんでいくよう、手続きを改善することを勧告している。そして、学校協議会を、学校と教育委員会の政策と計画作成過程のパートを担うものとして位置づけることを求めている。

もう一つは、先に紹介した学校協議会が扱う事項についてのより鮮明化、そして、若干の追加である。そのなかで注目される一つは、校長、教育長などの評価を行うことを求めている点である。

もう一つの論点は、現職教員の委員就任の件である。この委員会は、教員がその子どもが学校に在籍する親としての委員に就任することは認めながらも、利益代表的になることをおさえるという理由で、協議会議長にはなれないとか、委員選出の際に予め教員であることをなどを公表することなどを求めている。さらに正式の委員会構成メンバーとしての教員代表、非教育職員の代表を、おのこの一名に限定することに言及している。全体的にいて、この報告は、親・コミュニティと校長・教育委員会との関係に焦点化して、教員の問題についてはほとんど言及せず、上記のようにそれを制限することを中心に述べている。

もう一つは、多種多様なコミュニティ代表を含みこむことの追求について、かなりの言及を行っていることである。

また、校長選任過程への関与についての言及も注目される。校長選任委

員会に、学校協議会の親代表を招く教育委員会の事例があることを紹介し、そうした動きが教育委員会の合同後、多くの場合継続していないことに遺憾を表明し、親は校長選任において決定的な関心をもっており、そうしたかかわりは義務的であるべきだと述べている。

また、学校協議会が協議すべき事項の一つとして、学校と教育委員会の改善計画の準備をあげつつ、その内容として、州レベルなどの学力テストで生徒の成績をいかに向上させるかをあげている点も注目される。先述の教員代表への制限と同様に、保守党政権のもとでのこの報告の特質を示すものといえよう。

その点で、「現在では、アドバイスをするだけと考えられている学校協議会について、第160法案は、将来、教育委員会が権限を縮小することがありうるものと結びついて、大きな決定権をもつ可能性を残している。」（Leithwood, 1998, P34）という指摘にも留意したいものである。

だが、こうした動向についての世論調査は、以下のように、慎重な声を示している。

「人々は、教育委員会を廃止して、州がその機能を果たすことに反対している。学校協議会は広く支持されてきた。しかし、現在教育委員会によって果たされている責任を学校協議会に手渡すことには警戒的である。同時に、たいていの人々は、カリキュラム統制や、州政府と教師との交渉の責任を中央集中化することに抵抗を示している。」（Livingstone, 1999, P33）

「教師との契約の交渉については、教育委員会が担当することを求める人が多いが、校長や地域学校協議会が担当することを求める人は少ない。」（Livingstone, 1999, P4～5）

「学校協議会が、現在教育委員会の責任で行われている校長の雇用や解雇の権限をもつべきかどうかについては意見がわかれている。ほとんど半数（47パーセント）が、この権限を学校協議会に渡すことに反対し、1/3を少し越えた（38パーセント）人がそれに賛成している。」（Livingstone, 1999, P34）

かくして、複雑な要素を含みこみながら、学校協議会は進行しており、「オンタリオにおけるように、SBM（学校ベースの経営）は、その中心的

特徴として、学校協議会の設立を含んでいる。学校改革のこの戦略は、世界の先進国全体に広がっているが、運用において複雑で、また提唱者が提起するほどの学校改革の源泉としての力をそれだけではもちえないということが明白になってきている。」(Leithwood. 1998, P35) との指摘も視野に入れる必要がある。

※トロントを中心にして、オンタリオの教育委員会の多くは革新的な施策を長年にわたって追求してきた。それと教員組合とは一定の連携関係にあり、州保守党政権の教育予算削減方針に対しては、連携して行動してきている。そうしたことも視野に入れて、この間の学校協議会施策も検討する必要がある。

では、具体的な学校協議会の活動はどうであろうか。筆者は、ある小学校に併設されたオールタナティヴの小学校（7, 8 学年対象）の学校協議会に出席したことがある。生徒数 50 名近くの小規模であるので、選出されたメンバーによって構成されるというよりも、親・生徒・教師を含めた全員参加の会合である。議題は、校舎の件、校長選任過程の件、社会見学旅行の件、卒業パーティの件などであった。そのなかで、生徒が、学校や親に対する注文を提起する場面も見られる。

校長選任過程の件は、その選任のための優先順位を提起するものである。生徒や親とのコミュニケーションを上手にとれることを求めるなどの一般的基準、公正や安全などをきちんと追求できるという専門的力量、生徒といっしょになってやっていけるという個人的力量といったことに加えて、強調点として「生徒たちによる独立グループおよび個人の研究を励ますこと」「生徒が中心になってすすめる課外活動を支持すること」「リラックスし仲間感覚のある雰囲気教育にもちこむこと」「生徒の自己確信を高め、自己及びグループへの尊敬を促進するような雰囲気をつくること」「親との積極的なパートナーシップをもつこと」などかなり具体的な注文が含まれている。

第三章 教師・教員組織・教育研究

（I）教員養成

カナダの教育制度は州単位でつくられているから、教員免許も州毎に要件が異なっているが、別の州の免許で、州を越えて教員になることは可能である。それどころか、他国の免許で教員につく例もかなりある。たとえば、オンタリオ州の1998～1999年の新採用教員のうち、8%は他州から、6%はアメリカ合衆国から、5%はその他の外国からである。その内訳は、オーストラリア、イギリス、インド、ポーランド、香港、ルーマニア、ジャマイカ、ロシア、南アフリカなどをはじめとして、74ヶ国にのぼる。全体の84%を占めるオンタリオ州出身者にしても、47%を占める新規卒業者ばかりでなく、教員経験者の再就職が17%などであると多様である（MacIntyre, 1999, P11～14）。

なお、プリンスエドワードアイランド大学（UPEI）では、豊かな経験を築くために、教育実習を他国で行う例が含まれていることは注目される。このように、閉鎖的な日本の教員免許・教員養成・教員採用システムとは大いに異なっている。

教員養成は州政府の管理のもとに大学で行われている。オンタリオ州では、オンタリオ・カレッジ・オブ・ティーチャーズが、法にもとづいて、各大学での教員養成についての、さらに現職教員の資格取得（校長資格や教育行政担当者資格も含む）の「課程認定」を行っている。（Ontario College of Teachers, 1999）

トロント大学での教員資格取得コースは、通常の学部を卒業した後で、OISEの教員養成コース（Bachelor of Education, 一年間）に入って、教育関連科目の取得と教育実習などを受ける必要がある。プリンスエドワードアイランド大学（UPEI）では、この期間が二年間となる。OISEの教員養成コースでの科目は、以下のようになっている。

カリキュラムと教育方法（取得科目・学校種別などによって異なる）
教師教育セミナー

学習と発達の心理の基礎

学校と社会

関連研究（コンフリクト・リゾリューションなどの科目からの選択必修）

教育実習（事前指導ならびに5週間ごとの二回）

インターンシップ（上記の科目のほぼすべてが終わったあとでの、6週間にわたる多様な現場での体験的な活動である。必修であるが、単位はない。）

筆者は、このなかのコンフリクト・リゾリューションの科目を観察する機会を得たが、20数名の学生たちが、アクティヴィティ・討論・レクチュアと多彩な形態を含んだこの科目に熱心に取り組んでいた。時には、ゲストスピーカーもよんで、現場実践の具体的な展開を学んでいた。

この教員養成プログラムのなかには、特別なコースも設定されている。その一つのオールタネイトⅢ「学校・コミュニティ・グローバルなつながり」について紹介しよう。その特徴として「理論，調査，そして学校を基盤とした実践のつながりに特別に注意を払って，教師教育者と OISE メンバーによる首尾一貫したプログラムづくり」「コミュニティへのかかわり，市民，公正，多様なイニシア，教師アドバイザーシステム，国際的つながりといった中等教育改革の文脈のなかで，学校を基盤にして，個人の興味にもとづいた探究をすすめていく」「授業ならびに，中等教育プログラムをめぐる問題の実践的局面について，学校の指導教師といっしょに体験的な学習をする。」「インターネットを通した討論を行い，インターネットの教育における利用を開発していく」「協力計画，研究・行動グループ，就職をめぐる学習など，専門的学習の実践を探究型で行っていく経験の入門とする」といったものである。（「The Alternate Ⅲ Teacher Education Program 1999/2000」）

このオールタネイトⅢに参加する学生20数名は，ほとんどの科目を同じクラスで受講する。そして，他のプログラム以上に，学校現場との深いつながりですすめられていく。筆者は，そのなかの教師教育セミナーを何度か観察したが，アクティヴィティ・討論中心に探究型で展開されている。

どちらかというと，教員不足状況さえみられるなかで，教員希望者は教

師への就職が容易な状況にあり、また、大学卒業したばかりのものも多いが、社会人経験を経て、この教員養成コースに入ってくる人も多く、年齢構成はかなり多様である。そんな点からも、学生たちは熱心であり、授業場面ではかなり実践的な討論が展開されている。

現職教育についてみると、各教育委員会が行う、随時、また夏期の集中的な講習が盛んであるが（その大半が、希望者参加である）、現職研修においても大学での事業が大きな位置を占めているのが特徴をなしている。それには、教員に特別な資格を与えるものもあるが、大学院レベルのものが大きな位置を占めている。OISE には、1000 名をはるかに超える現職教員の大学院生が在籍している。そのため、大学院の授業の多くは、夕方からもたれる。

教育委員会が行う研修の一つである、コンフリクト・リゾリューションの部門の担当者が行うワークショップ（第6章でその一部を紹介する）に筆者は数回参加したが、伝達型トーンの濃い日本における教育委員会主催の講習会とはかなり様相が異なり、アクティヴィティ中心、討論中心に行われ、参加者の現場実践にもとづく要求に、教育委員会の担当者側がこたえるという色彩の運営であった。

以下の（Ⅱ）～（Ⅶ）については、準備段階であるので、掲載は別の機会にゆずる。

（Ⅱ）教員組織

（Ⅲ）教師

（Ⅳ）学校内組織のありよう 職員会議と校長

（Ⅴ）教育委員会のありよう

（Ⅵ）大学・研究者の教育現場へのかかわり

（Ⅶ）教育学研究をめぐって

第四章 地域（コミュニティ）と家族

本章は作業継続中であるため、本稿では若干の注目点を列挙するにとどめる。

（Ⅰ）コミュニティをめぐって

コミュニティはつくるものだという、いわば契約型発想がもともと存在している。したがって、ここでのコミュニティを日本の伝統的な共同体、つまり地縁型のものとしてとらえられるものではない。

また、日本のように、国家支配の単位、上からのナショナリズムの基礎単位としてのコミュニティというのではない形での、多文化問題、エスニック問題とかかわってのコミュニティ問題が存在している。たとえば、エスニックごとにコミュニティをつくるとか、同一地域にいくつものコミュニティが併存する状況がある。

こうしたコミュニティのありようについての日本とカナダとの違いが、学校とコミュニティの関係においても大きな違いを生み出している。明治期に出発した日本の学校が、中央からの地域支配の重要な機関として学校を位置づけてきたことにみられるように、学校は、地域の「上」に、いわば「お上」として存在し、その要素が今日なお強く残っているのに対し、カナダではかれら自身のコミュニティを形成し、それが学校をつくるという色彩が強い。そのことは、第2章で述べた学校協議会にも反映している。学校協議会だけでなく、キャリア教育、ボランティア活動など多様な教育活動にかかわって、頻繁にコミュニティという用語がでてくるが、そのコミュニティの実際はどのようなものなのであろうか。とくに、その積極的な担い手について調べていくことが重要になる。

その際に、日本の地縁的コミュニティにおいて存在していた子ども組のような子ども組織が、カナダのたいていのコミュニティにはないか、あるとしても希薄である点が注目される。（浅野，1999）

以上述べたことに関連するが、今日なお移民が大量に存在し、日々新た

なコミュニティをつくりだしているなかで、かれらの多くが受けている社会的な不利な条件をカバーし、コミュニティを確立発展させるために、さまざまな教育活動・社会活動が、行政によって、またボランティアによって展開されている。そうした地域、とくに、たとえばインナーシティといわれるようなマルチエスニックの地域におけるコミュニティ形成と、都市郊外の新興住宅地におけるコミュニティ、そしてやや長い歴史をもつ相対的に固定的なコミュニティとの差異がどのようなものかは、注目されることである。

（Ⅱ）家族をめぐる

欧米外の地域から新しく来住する親子がしばしば驚かされるのは、子どもに対する手厚い対応を親に求め、そこでの「手抜き」がしばしば児童虐待として扱われ、法的処置がとられることに会うことである。たとえば、買い物のため自動車のなかに一定時間子どもだけを置いたり、あるいは年少の子どもたちだけで家庭で留守番させるなども、「児童虐待」に含まれる。そんなことを背景に、ベビーシッターが日常的に活用されている。

こうした意味で、10代半ばまでの教育については、親の責任は絶対的といえるほどである。研究のために学校訪問し、写真撮影をはじめ研究に必要な活動を子ども対象にする際には、子どもたちの親の承諾が必要であるなどもその例であろう。

こうしたことは、ソーシャルスキルを育てる役割についての、家族・コミュニティ・学校の役割の関係における親の責任の高さにもあらわれる。ソーシャルスキルは、子ども集団のなかで、あるいは多様な大人との関係のなかで体験を通して獲得するものというよりも、教え訓練するものとしてのイメージが強いといえるかもしれない。そして、その第一主体は家族なのである。地域社会における子ども集団のなかで伝えられ訓練されるということではない。近年の日本における地域子ども集団の解体のなかで、あらためてソーシャルスキルを意図的にどう獲得させるかの問題が浮上してきたのとは異なり、かねてからソーシャルスキルは意識的に教え訓練するものと考えられてきたといえよう。

そして、家族にしても、成員間の権利と責任関係を明確にする。たとえば、18 才になったら、家族から離れるのが当然となる。10 代半ばまでの家族の教育責任の大きさと、それとは対照的なそれ以降のありようが注目される。たとえば、大学生の学費は、基本的に本人が支払うという考えであり、高校生が夏休みにそのためのアルバイトをするというのは、珍しいところの話ではないのである。

(Ⅲ) 子ども・青少年対象の諸組織をめぐって

こうした家族を基本とする子育てをめぐって生じる問題への対処も一つの注目点になる。たとえば、家族間の連携・協同関係がどうなっているのかがある。そのこととともかかわって、子どもたち相互の関係をどう育てるかの課題がある。つまり地域子ども集団が希薄ななかでは、家族間の協同関係、そして子育て協同の取り組みをどう豊かに育てるかが一つの焦点となる。そうでなければ、子育てのアウトソーシング化が商業主義的に展開されることになりかねない。この点の探求が求められよう。

また、子育てをめぐる「欠落」状況、「失敗」状況、「危険」状況への対応の問題がある。そこでは、行政やボランティアも含む NPO/NGO が展開する活動が注目される。

そうしたなかで、コミュニティが果たす役割に重要な焦点があたる。たとえば地域にあるコミュニティセンターの役割が、とくに多文化的地域、インナーシティ地域などでは注目される。たとえば、筆者がしばしば訪問したチャイナタウン近くに位置し、移民者が多く多様な言語が使用されているセシルコミュニティセンターでの多様なプログラムなども注目される。また、キリスト教の教会のみならず、多様な宗教の施設の役割などにも注目すべきであろう。

そして、チャイル・エイドやチルドレン・アンド・ユース・アドボケイトのような、多様なソーシャルワーク機関・組織の多彩な活動にも注目したい (City of Toronto, 1998)。そして、それらが、一種の社会運動としても展開されている点にも注目していきたい。そして、それらとならんで、多様な人権組織の活動にも注目したい。

こうした組織には、NGO/NPO として活動しているものが多く、こうした諸組織におけるボランティアの積極的な活動に注目したい。と同時に、チルドレン・アンド・ユース・アドボケイトの議長が多文化を代表する市議会議員が勤めていることにしめされるように、政治家がこうした活動に積極的に関与する例も注目される。

教育機関としては、教育委員会が主催する多様な社会教育的活動にも着目する必要がある。教育委員会が行う成人教育（生涯教育）のプログラムの豊かさは、新しい移民対象の ESL 教室をはじめ、驚くほど多くあり、人口比率的にみても、かなりの人々がそれを活用していると推測される。

また、先に紹介したロード・ダファリン校のように、学校に親への支援センター機能を果たさせるなど、学校が大人対象の活動を展開している例もそうしたものである。

また、学校に配置されたソーシャルワーカーの活動にも着目したい。また日本でいうと、街頭補導員とでもいおうか、ストリートワーカーの活動にも着目したい。かれらは警察的役割を果たすというよりも、ストリートチルドレンを含む困難を抱えた子どもたちを、教育機関にかかわらせていく積極的な役割を果たしている。さきに紹介したオールタナティブスクールには、そうした活動と結合した中等学校が存在している。

こうした取り組みで特に注目されるのは、関係諸機関・組織の連携である。たとえば、トランスフォーマティブ・ジャスティスないしは、レストラティブ・ジャスティスと呼ばれる取り組みである。問題行動・犯罪を引き起こした子どもに対して、処罰を与えるよりも、本人や家族なども含め、専門家・関係者（法律関係者、ソーシャルワーカー、学校関係者、警察その他）などが一同に会して、本人の回復ないしは変容だけでなく、本人をとりまく状況の変容をつくり・サポート体制を確立していくための協議をおこなう取り組みが行われている。また、停学処分などを受けた子どもに対して、その期間中の教育活動を行う、特別の「学校」がつけられ、本人の回復・変容を促進するものが作られている。たんに、自宅謹慎をさせることにとどめず、積極的に回復をはかる手だてを講じているのである。こうした動きが、少年犯罪に厳罰化で対応しようという政策動向と対抗し

た動きとして展開されている点にも注目したい。

第五章 子ども組織

(I) 学級

日本では、伝統的には地域共同体組織をバックにして、子どもたちは人間関係・ソーシャルスキルを学んできた。それは、「教える」というよりも、そこで生活し体験することによって訓練されてきたという色彩が強い。そして、そこには自生的な民主主義があったにせよ、近代的な意味での民主主義的市民の育成という点では未開拓状況に置かれてきた。

そこで獲得するものをもちつつ、子どもたちは学校・学級のなかにも子ども集団を形成するが、そこに焦点をあてつつ、学級担任教師が、学級を民主主義を育てる子どもたちの自治の場として位置づけ指導を展開してきたのが、日本のここ数十年の学級実践の大きなテーマであった。それは、学級にとどまらず学年子ども組織、全校子ども組織においても構想されてきた。

そうした課題意識にもとづいて、学級自治組織（学級会）、学年自治組織、全校自治組織（児童会・生徒会）の指導技術体系が、1950～1970年代に現場教師たちの手によって、かなりの規模で創造蓄積されてきたのである。

カナダでは、こうした日本の学級と比べれば、学級を子ども自治組織として扱って指導する側面は強くない。初等学校では、基本的には日本と同様に全教科の授業を担当する学級担任が学級運営に責任を持ち、子どもたちの学級における諸活動の指導にかかわるが、その初等学校でも、かりにある子どもが問題行動を起こしたときには、その指導を、ガイダンスカウンセラー、副校長、校長に委ねることになる。訪問したある小学校で、ナイフを所持していた女性生徒が、担任ではなく、校長の直接の指導を受けている場面に遭遇したことがある。

※ガイダンス・カウンセラーは、進路指導を含めて日本の生活指導にかかわる業務を行う点で興味深い存在であり、今後の調査研究が必要である。これ

については、後の第7章で、とくに進路指導にかかわって触れるが、ここではトロントのある小学校でのガイダンス・カウンセラーへのインタビューにもとづいてその活動状況について1～2記しておこう。その教師は、4～5校の小学校を担当しており、各学校を巡回している。小学校では未配置の地域もあるという。なお、学校ソーシャルワーカーは、その地域では7～8校に一名の配置である。精神科医は地域のセンターに配置されている。ガイダンスカウンセラーは、各学級に授業に行くことはあるが、「単位」を与えるものではない。学級で問題を起こす子どもがいたら、校長・副校長・ガイダンス・カウンセラーの所へつれていき対応する。なお、関係者が集まり、副校長が議長となって検討するケース会議がある。停学処置を課す権限をガイダンス・カウンセラーは持っている。なお、ガイダンス・カウンセラーは、日本のように心理系の人というわけではなく、インタビューした教師も、一般の教師で希望してこの担当になっていた。

こうしたなかであって、日本の学級自治組織システムについての情報を得ていた、あるベテラン小学校教師が、筆者にそれに対して羨望に近い表現を使って語ったことが印象的であった。とはいえ、カナダでも、学級ミーティングを重視するなど、日本の学級自治的な活動を展開している実践が見られる。（Asano & Selby, 2001 に収録予定のカナダの小学校教師の実践記録参照）

教科毎に担当者が異なる中等学校になると、学級担任システムの比重は日本と比べれば、きわめて低くなる。だが、その中等学校においても、オンタリオの新カリキュラムのなかでは、アドバイザー・ティーチャーの役割について論及され、また、ハウス・システム、エンハーンズド・ホーム・システム、スクール・ウィズイン・スクールなどの学校ごとの設定がモデル例として示されており、学級システムを重視する志向性が存在しているようである。（Ontario Ministry of Education and Training (1999b) こうしたシステムについての今後の調査検討が必要であろう。

（Ⅱ）自治組織

カナダにおける生徒組織として重要な位置を占めるのは、スチューデント・カウンスル（生徒会ないしは生徒協議会）である。それは、第二章で述べたように、中等学校、一部では初等学校の7、8学年などの上級学年

も含めて、学校協議会で重要な位置を占め、学校運営への参加で積極的な活動をおこなっている。学校生活・学校運営についての生徒の要求を実現させるうえで重要である。また、トロントでは、中等学校の生徒会連合組織も存在している。

また、さまざまなイベントを行っている。その諸組織は、役員は選挙での選出、そして希望者中心にした、どちらかという、実行委員会形式での活動が多い。日本の生徒会組織のように、学級を基礎単位にした全校組織という形態が中軸にすわっているというわけでもない。仮説的にいえば、日本は全員加入型、義務加入型の組織形態の色彩が強いが、ここでは、自発結社型、任意参加型の色彩が強い、

こうした組織の、より詳細な組織構造、具体的活動、その活動展開が、学級・学校の諸活動の展開とどうからみ、生徒個人ならびに、生徒集団の自治的発展とどうからむのか、などについては、今後の調査研究に期したい。

(Ⅲ) 課外活動組織

日本では、子どもたちの諸組織で学校自治組織にかかわるものとしては、以上の他に部活動が存在してきた。それらは、子どもたちの生活のなかで大きな位置を占めてきた。それらは、たてまえとしては、生徒の自治組織が統括するものと考えられてきたが、実質的には独自の存在となっており、かつまた、教師をはじめとする指導者の主導的展開ですすめられ、かつ競争主義的な様相、またしばしば管理主義的様相が深く浸透し、さまざまな問題を噴出させている。とはいえ、この時期の子どもたちにとっては、決定的ともいえるほど重要な位置を占めている。それは、部活に参加していないものにとっても、不参加がしばしば「汚点」「負い目」に感じられるほどのものである。日本の中学校では、子どもたちの仲間集団・友人関係もそれとのかかわりで存在するといっても過言ではない状況がみられる。

また、日本では、参加できる部活は一つに限られ、一つの部活は一つのジャンルの活動に限られている。そうした日本の状況からみると、カナダの課外組織は、日本と共通するものがあるとはいえ、かなり異なった様相

をうかがえる。しかし、まだ調査検討の本格的作業はなしえていないので、ここでは、トロントの一地域であるスカボローの二つの中等学校における例を見るにとどめよう。なお、日本でいう部活に類したものだけでなく、課外活動全般についても、その概要を紹介しておく。

ドクター・ノーマン・ベスーン・コレגיעイト・インスティテュートが提供するエクストラ・カリキュラム

- 社会的文化的活動，学年活動，チャリティ行事を企画する生徒活動協議会
- コミュニティとつながり，学校活動を調整し広報する，すべてのグループからの代表で構成されるベスーン調整協議会
- O. S. A. I. D とベスーン代表——リーダーシップ機会を与えるクラブ
- 校内競技会を組織し学校チームを支援する競技委員会
- 対外スポーツチーム バスケット，バレー，アーチェリー，カーリング，陸上ホッケー，サッカー，ホッケーなど
- ベスーン・ジャーナル 公開の場でのジャーナリズムの才能を伸ばす生徒たちがつくる良質の新聞
- 「ザ・ブック」 ベスーンの素晴らしい年報
- 数学・ゲーム・コンピュータ・ドラマ・写真・図書館・ガイダンス・創造的創作などのクラブ
- 音楽アンサンブル，コンサート・バンド，コーラス
- 国際デー

メイプルウッド・ハイ・スクールのコー・カリキュラム活動（※エクストラ・カリキュラムの表現を使用する学校と，コー・カリキュラムの表現を使用する学校とがある）

- 男女共同——クロスカントリー，バドミントン，水泳，陸上，卓球，重量挙げ，エアロビクス，釣り，野外教育
- 女性——バレー，バスケット，ボーデンボール，ソフトボール，室内サッカー

- 男性——バレー，ボール・ホッケー，バスケット，室内サッカー，ソフトボール
- スタッフ・生徒の校内競技 フラッグフットボール，バレー，ソフトボール
- 学校関連 SAC リーダーシップグループ
- 学校活動——教育週間，ダンス，トウモロコシ焼き，スキル・チャレンジ，フィット・ウォーク，クリスマスディナー，活動日，クリスマス・ドア・デコレーティング，スニーカー・デー

(Toronto District School Board, 1999b)

このように日本と同様に，多様なスポーツ・音楽系のクラブ，そして多彩な行事を見ることができるが，対外的なものだけでなく，校内競技が見られるのも注目される。

なお専門的指導が必要なスポーツクラブで，教師が労働条件をめぐっての労使紛争のなかで指導にあたれないために，生徒たちが不満を訴えるという新聞記事が見られた。その背景に，教師のいわば犠牲的な形でのクラブ指導という，日本同様の問題が伺われる。(Toronto Star, 1999c)

(IV) 地域子ども組織

日本では，こうした部活動の他に，スポーツ少年団などの大人が主導する諸組織，そして，多様な塾（学習塾，おけいこごと塾）が存在し，それらが，子どもたちの生活時間のなかでかなりの部分を占めている。それらが，1970 年代以降，かつての地域における共同体子ども組織にとってかわっている。家族における教育機能がそれらへの委託として展開されるという様相も強まっている。「教育家族」とは，それらの諸組織と学校への委託と，支援として展開されているといえるほどである。だが，それらの諸組織や学校の運営への親の参加ということは稀である。そのなかで，それらの諸組織の商品化傾向が，近年ますます強まってきている。加えて，学校でさえそうした様相を示す兆しがあらわれてきている。そしてそれらの「商品」選択における基準は，能力主義的な点数によって決められる傾

向は、絶対的ですからある。

日本では、以上述べてきた伝統的な地域共同体が、1960～70年代と崩壊していき、それらをバックにした子どもたちの仲間集団が希薄化していった。それと対比的に、企業社会時代が到来し、能力主義秩序が学校に深く浸透していった。それは、「教育家族」の一般化と並行していた。それは、ソーシャルスキルを「教える」ことをどこがどうになうかという問題を登場させるものであったが、必ずしもそれは共通認識とはなっていない。

カナダでは、少なくともトロント周辺では、10才くらいまで、大人がいないところでの地域子ども集団は皆無に等しい。先にも述べたように、自宅でさえ、子どもだけを居させることは児童虐待として扱われるのである。ただ、筆者は、ヴィクトリア（ブリティッシュ・コロンビア州）やシャーロット・タウン（プリンス・エドワード・アイランド州）では、公園や街角で、子どもたちが集まって遊んでいる様子に出会ったので、カナダ全体では多様さがありそうである。10代半ば以降になると、学校内外で、多様なクラブやボランティア組織がみられるようだが、このあたりの詳細についても今後の調査研究に待ちたい。

第六章 子どもたちの問題行動と social skill 指導

本章については、別に執筆した日本とカナダの比較をめぐる英文がある（Asano, 2000）ので、本稿の資料として別掲したその和訳を参照していただきたい。本章では、その和訳の理解に必要な、ソーシャルスキルの指導とコンフリクト・リゾリューションについての若干の記述にとどめることにする。

（I）ソーシャルスキルの指導

ソーシャルスキルの指導は、カナダではカリキュラム化するなど、かなりの重要な課題として位置づけられている。先に紹介したトロント教育委員会発行の中等学校学生用の「権利と責任」のパンフレットはその象徴である。

問題行動が起これば、具体的なスキル指導として展開されるとともに、子ども本人の責任をも契約原理（責任と権利原理）にもとづいて、子どもに返していくということになる。公的な補助金を得て、「青少年のための裁判」という組織が発刊している「あなたの権利を知ろう。18才以下のための権利と責任への法ガイド」といったパンフレットも発行されている。（Kenewell, 1991）

また、中等学校における新カリキュラムのなかでも、ガイダンス、体育、市民といった科目で、それらが具体化しており、必修単位のなかに含まれている。ここで、その概要を紹介しておこう。

1. ガイダンス・アンド・キャリア・エデュケーション

この科目群の9学年には、「学習戦略1：中等学校での成功のためのスキル」の科目、10学年には「キャリア・スタディ」が設置されており、後者は必修科目である。両方で要求されるスキルの概要を紹介しておこう。

a. 「学習戦略1：中等学校での成功のためのスキル」

学習スキル

読み書き算のスキルを発達させること

学び考えるスキルと戦略を発達させること

学習のための計画立案

個人の知識と管理のスキル

個人の知識を発達させること

個人の管理スキルを発達させること

個人の管理スキルを適用すること

個人間の知識とスキル

グループで作業すること

コミュニティを通しての学習

b. 「キャリア・スタディ」

個人の知識と管理のスキル

学ぶスキルと戦略を発達させること

個人の知識を発達させること

個人の管理スキルを適用すること

グループで作業すること

機会の探求

情報にアクセスし、情報を管理すること

傾向と機会を明らかにすること

転換期と変化への準備

変化を管理すること

仕事を調べること

目標を定め行動を計画すること

(Ontario Ministry of Education and Training, 1999d)

2. 健康体育科目

健康体育科目について9学年と10学年には、「健康的活動的生活の教育」が置かれているが、この科目の概要は次の通りである。

身体活動

運動のスキルと原理

スポーツとレクリエーション

活動的生活

活動的な参加

身体健康

安全

健康的生活

健康的成長とセクシュアリティ

薬物使用と濫用

個人の安全と傷害防止（9学年） 健康的食（10学年）

生活スキル

決定を行うこと

コンフリクト・リゾリューション

社会的スキル

最後の「生活スキル」の具体的な内容を、9 学年の科目について紹介しておこう

「決定を行うこと：この科目の終了までに、生徒たちは、次のことをするようになる。

- ・成長に向けての個人としての力量と領域を明らかにすること
- ・個人の見通しにもとづく短期目標をいかに達成したかを示すこと
- ・健康的活動的生活に関する価値と目標に対する、親、メディア、文化の影響についての理解を示すこと
- ・個人の健康目標を達成するための引き続く行動計画を作成すること

コンフリクト・リゾリューション：この科目の終了までに、生徒たちは、次のことをするようになる。

- ・コンフリクトになりうる個人の価値についての理解を示すこと
- ・コンフリクトを増長させることを避けるために主張の技術を使用すること
- ・コンフリクトに対処するときに、積極的に聴くスキルを示すこと（たとえば、他者が表現する非言語的感情を明らかにすること、メッセージを言い換えること、明確化のための質問を行うこと）
- ・学級で、学校で、友達と、家庭で出会った状況でのコンフリクト・リゾリューションへの適切なステップを示すこと
- ・増長を防ぐために、コンフリクトのひきがね（たとえば、グループ場面での防衛的行動）について理解を示すこと
- ・内面的なコンフリクトと変化をとめないがちなストレスに対処するスキル（たとえば、身体的活動を行うこと、徹底的な話し合い、別の活動や趣味に参加すること）を明らかにすること

社会的スキル：この科目の終了までに、生徒たちは、次のことをするようになる。

- ・グループの成功のために、言語的・非言語的に貢献すること（たとえば、グループの課題を公正に分担してやりとげること、課題への他メンバーの貢献を認めることで）
- ・他者とともに働くことの利益と不利について説明すること

- ・援助を与えたり受けたりすること（たとえば、仲間による援助指導を通して）
- ・グループの約束決定に達するために多様な方法を適切に使用すること（たとえば、合意を通して、多数決原理による投票によって）

（Ontario Ministry of Education and Training, 1999e）

3. 市民（シヴィックス）

10 学年の科目「市民」は、「情報を豊かにもつ市民性」「目的をもった市民性」「活動的な市民性」という三つの項目からなっている。その内容については、「生徒は、基礎的な市民リテラシーのスキルを学び、コミュニティの市民問題への積極的参加によって、それらのスキルを意図的に適用していく機会をもつことが必要である。市民リテラシーのスキルは、調査戦略、批判的創造的思考、決定をなすこと、コンフリクトを解決すること、協力することを含む。十分参加的な市民は、公的な決定をなすことに影響を与えるために市民問題で使われる諸実践についての理解が求められる。同様に、生徒は、コミュニティの利益と必要のために働いている機関・組織の仕事と貢献について学ぶ。」（p46）と説明されている。

では、さきの三つの項目で「特に期待されていること」の概要を紹介しておこう。

情報を豊かにもつ市民性：

- ・民主的な決定を行うこと
- ・民主的市民性の要素
- ・カナダ市民性の権利と責任
- ・決定を行うこと、コンフリクトを解決すること、カナダで発展しつつある政策
- ・グローバルな文脈における市民性

目的をもった市民性：

- ・民主主義的な信念と価値
- ・信念、価値、多元的な視野
- ・市民的目的、コミュニティ、個人の責任

活動的な市民性：

- ・調査スキル
- ・決定をなすこととコンフリクト・リゾリューション
- ・協力
- ・参加市民性とコミュニティへの関与

(Ontario Ministry of Education and Training, 1999f)

(Ⅱ) コンフリクト・リゾリューション

ソーシャル・スキルの指導と重なる部分が多いが、コンフリクト・リゾリューションが学校教育のなかで大きな位置を占めている。筆者は、1999年5～6月に、トロント教育委員会のコンフリクトリゾリューション部門が行ったいくつかのワークショップに参加したが、そのテーマは次のようなものである。

「いじめ対処」(Scott ほか, 1999)

「怒りの管理」

「仲介スキル」

「いじめと防止戦略」

「ソーシャルスキルプログラムの概観」

「セカンドステップのトレーニング」(※セカンドステップは、アメリカおよびカナダでかなり普及しはじめているソーシャルスキルのプログラムの一つ)(Slavens, 1999a, b, c, d, e)

同時期に、高校生対象の「仲間仲介のトレーニング」も観察する機会を得た。(Scott, 1999)

これらのワークショップのなかの、「仲介スキル」のワークショップでは、日本とカナダのコンフリクト・リゾリューションへの対応においてあらわれやすい差異を示唆するものがあるので、少々、紹介しておこう。

「人々が、対立を解決するために行いやすい行動には、『個人としての目標を達成すること』と『他人との関係を維持すること』との間のバランスをどうとるかで、以下のようなタイプがあるということである。

- ・ ひっこんだり・避けたりする（亀）

避けるタイプの人には、対立を避けるために、甲羅のなかに引っ込む。かれらは、個人としての目標と関係の双方をあきらめる。対立が生じている論点から、また対立している人から逃げ出す。避けるタイプの人には、対立解決の試みに望みがないと信じている。かれらは望みがなく、対立を処理するよりも、そこから引っ込むことのほうがたやすいと考えてしまう。

- ・ 力づくでいこうとしたり、競争しようとする（鯊）

競争タイプの人には、対立の解決をうけいれさせようとして、対立者を圧倒しようとする。目標は重要であり、関係は重要でないのである。かれらはどんな犠牲を払っても目標を達成しようとする。競争者は、対立は一方が勝利して、他方が敗北することで解決すると考える。

- ・ 人間関係をスムーズにして調節する（テディ・ベア）

関係を調節することは大変大切なことだ。目標は重要でない。調節タイプの人には他者に受け入れられ、好かれることを望む。対立は、関係を犠牲にしてまでも解決されるべきでないと考えている。

- ・ 妥協する（きつね）

妥協タイプの人には、自分の目標と他者との関係の双方にほどほどに関心をもつ。妥協をはかり、目標の一部を放棄し、他者にもそれを求める。かれらは、双方に多少のものを認めるような解決をはかる。

- ・ 協力する（ふくろう）

協力タイプの人には、目標と関係双方を大事にする。かれらは、対立を、できる限り双方が目標を達成できるように解決しうることだと思なす。協力者は、対立を、緊張をゆるめ理解を促進することで、関係を進める機会としてとらえる。ふくろうは、両者の目標を聞き入れ、おこりかねない否定的感情を解決するような解決ができるまで満足しない。

(Slavens, 1999c)

このことを参考にしていけば、日本では、多くの人がコンフリクトからひっこんだり、避けたりするタイプ、ないしは自己の要求をおさえて、対

立する相手の要求を受け入れようとする調節タイプになるか、逆に、対立する相手にうちかって、自己の要求を実現しようとする競争型になってしまう。あるいは、せいぜいのところ、自己の要求のある部分をひっこめ、また相手にもある部分をひっこめさせて、解決しようとする妥協型になってしまう。そうではなく、コンフリクトリゾリューションがめざす、お互いの要求をひっこめることなく、対立の解決策を探り、関係を発展させるなかで、対立を解決していく協力型が少ないように推察される。このことをどう理解するか。これは、伝統的共同体の特質であるとともに、企業社会の特質ともなっている。そして、学校もそれを反映している。

日本では、ソーシャルスキルを訓練してきた伝統的共同体の関係が崩壊してくるなかで、激しい競争関係の存在のなかで孤立化し、しばしば「心理戦争」化が進行していることが、このことに関係が深いだろう。カナダの場合、日本と比べれば、個人を強調する傾向が強いといえようが、たとえば多文化のなかでの対立に対処するための関係を重視せざるをえないなかで、協力型と競争型とのせめぎあいを展開しているように思われる。そして個人契約型であるので、主張性が強く、避けるタイプは少ない。そして、ソーシャルスキルはトレーニングするものという感覚が強いので、心理戦争化するものは日本ほど一般的ではないといえよう。

第七章 進路指導

(I) 社会的背景と概況

できる限り一流の高校→できる限り一流の大学→できる限り一流の会社といった流れを効率よく歩むことが、人生の成功だという観念、そして、大学への進学率が上昇することが当然のことで「いいことだ」という観念が、根強く存在している日本においては、それらの観念が、中等教育、中等後教育、ならびに進路指導に色濃く反映している。そのことは、進路指導が、高校・大学への受験指導に矮小化される状況とかかわりあっている。

こうした日本の中等教育や進路指導の状況からカナダの中等教育や進路指導の状況を見ると、かなり異なる様相に気づかされる。たとえば、オン

タリオ州の中等学校での1999年までのプログラムでは、「10学年から12学年にかけて、能力別の複線化が行われているが、それはアドバンス、一般、基礎のコースに分けるものである。しかし、実際には、オンタリオ全体で80パーセント以上は、アドバンスコースをとっている。このコースは、オンタリオ・アカデミック・クレディット（OAC）と大学入学につながるものとして設定されが、実際に大学入学へと進むものは、30パーセント以下になっている。このコースをとる多くのものは、コミュニティ・カレッジまたは就職しているのである。」（Charlton, 1999, P30）という状況にある。また、「大学に行かないものが半数を占めている高校生のためのキャリア準備について、高校が何をすべきかについてのオンタリオの世論」は、「職業訓練プログラムか入門レベルの仕事に、これらの生徒をつかせることを大多数が支持し、大学に進学を励ましつづけるべきだということへは、大変限られた支持にとどまった。」（Livingstone, 1999, P40）という状況にある。

とはいえ、大学などでの学習への期待が低いというわけではない。むしろ、仕事に就いて働くなかで、大学などでの学習への要求を具体化していく動向は強い。『転換期』という観念は、生活コースを家族から学校へ職場へ退職へとといった移動の直線的な移行過程があるという長く続いてきた考え方を人々に取り替えさせるようになってきた。学校と職場との結びつきを考え直すことは、成人教育や継続教育のような領域での生涯続く学習や革新の強調に焦点をあてる。」（Wotherspoon, 1998, P137）と指摘されることがあり、実際、成人後に大学を活用する例は、日本とは比べものにならないほど多い。先にも紹介したが、OISEの大学院生は、大半がそうした人々であり、また、教員養成コースにある学生も、かなりの数、何からの社会的経験を経てきた人々なのだ。

そこには、進路は本人が自己の権利と責任において選択創造していくものだという観念が強くあり、中等学校に在学する生徒たちもそのように考え、かつかれらをサポートする進路指導もそうした方向で展開している。たとえば、筆者が訪問した中等学校の家庭科（ファミリー・スタディーズ）の教室に、アルバイトの円グラフが掲げてあったのを前にして、生徒たち

と会話した際に、次のようなことに気づかされた。第四章でも触れたが、かれらにおいては、大学を含む中等後教育に進学する際に、その学費は基本的には自己でまかなうことが基本で、親の支援は従属的ないしは例外的な位置を占める。その費用を得るために、高校時代、とくに夏休みはアルバイトをして資金をためるのだという。そして進路選択については、当然のこととして自己自身で決定していくこととしてとらえられている。高校の成績次第、大学の成績次第の、トコロテンコースが決めてくれるという傾向が強い日本の多くの高校生の発想とはかなり異なる。とくに 18 才を越せば、自分の生きかたは自分の問題であり親の問題ではない、という発想が強く存在しているといえよう。

そのために、試行錯誤的であることも多いだろうが、早くから多様な取り組みを蓄積しながら、キャリアを築いていくのである。だから、高校卒業後、あるいは大学卒業後に、1~2 年間、外国に滞在するなどという事例——その典型例として、日本の中学高校、あるいは語学学校で英語教師を勤めることが存在している——が多い。また、内外の NGO/NPO で働く、ボランティアを勤めるなどという例も多い。

このように、生徒本人の自主的創造が基本であると述べてきたのだが、現実には学業成績などをはじめとする要因によって、進路選択が大きく限定される状況があることも見て置く必要があるだろう。たとえば、8 学年の時に、いずれの中等学校を選ぶかが重要な選択となり、親と本人の希望が優先されるときにあっても、実際の推薦作業に決定的役割を果たすガイダンス・カウンセラーへの筆者によるインタビューのなかで、成績上位のものが、日本での普通高校（トロントでは、コレジエイトと呼ばれる）に相当する学校へ、同じく下位のものが実業高校（トロントでは商業高校ないしは工業高校）へ、また、スペシャル・ニードをもつ学校へ、以上とは異なる要求をもつものが、オールタナティブの学校へ、などの大まかな流れが存在している。無論、日本のように、たとえば普通高校のなかでも成績によって限りなく細分化されているような状況があるわけではないが。また、「ジェームズは、トロントの黒人青年の学校から職場への移行過程を調べることを通して、インタビューの回答者たちは、かれらの成功失敗の個人

としての責任をとりがちであり、かれらの生活と自己概念は、学校内外で広く見られる人種差別的なステレオタイプと構造に、引き続き影響されている、ということを強調している。」（Wotherspoon, 1998, P170）といった指摘が存在していることにも注目しておきたい。

こうした状況下で、第一章でも触れたように、中等教育や進路指導のありようが、教育政策上の一つの重要な関心点となっていることも指摘しておきたい。

（Ⅱ）進路指導

ではここで、オンタリオ州での 2000 年からの新しいカリキュラムの一つの焦点である、初等中等学校における進路指導をめぐる教育方針を示す「行動への選択」の章節と主要点を紹介しておこう。（Ontario Ministry of Education and Training, 1999b）

まえがき

「本書は、生徒たちが、学習スキル、人間関係スキル、キャリア計画での知識とスキルを伸ばすことの指導の際に、校長と教師に望まれるアプローチについて述べる。」（P3）

このプログラムの特徴として、以下のことが述べられている。

- 「——1 学年から 6 学年まで、7 と 8 学年、9 学年から 12 学年までの生徒に求められる、力量を明確に述べたこと
- コミュニティにおける一連のキャリア探求活動
- 中等学校の卒業要件としての必修 1/2 単位のキャリアスタディ科目の実施
- 7 学年からはじまり、中等学校終了まで続く各生徒毎の年次教育計画の準備
- 7 学年から 11 学年までの生徒のためのアイバイザー教師
- 個別援助と短期カウンセリング
- アドバイsteam プログラム
- 3 年毎に行われ、プログラム改善勧告を伴う、プログラム効果調査」

(P6)

「ガイダンス・キャリアエデュケーションプログラムの目標は、生徒たちが、次のことをすることである。

- 生涯学習、(責任ある市民性を含む)人間関係、キャリア計画についての概念を理解する
- 学習スキル、社会スキル、社会的責任の感覚、教育目標とキャリア目標をたてて追求する能力を伸ばすこと
- 学校とコミュニティにおける生活と仕事のなかに、この学習を生かすこと」(P6)

そして、この目標は、生徒の成長、人間関係の成長、キャリアの成長という三領域での知識とスキルのなかに組み込まれている。

そして、この三領域について、1 学年から 6 学年まで、7 と 8 学年、9 学年から 12 学年の三つの学年期間に分けて、生徒が伸ばすべき力量について具体的に述べているが、ここでは、9～12 学年のものを紹介しておこう。

生徒の成長

- 学習スキル、志向、戦略(例 記憶、自立作業、自己評価、時間管理)
 - 多様な学習のスキルと戦略を、多様な状況に応じて活用すること
 - 教師、管理者、雇用者から与えられた指示に対して、適切かつ熟慮して対応できる力量を示すこと
- 目標設定と進み具合を見ること
 - 学校内外の多様な状況下で、目標設定と自己管理のスキルを使うこと
 - 自分自身の現在の年次教育計画を作成すること
- 変化への対応
 - 移行を果たし、中等後の進路に適合するような、移行のための知識とスキルを活用すること
- 生涯学習
 - 生涯学習のスキル(例、コミュニケーション、調査、勤務能力)を教育とキャリアの個人計画で活用すること

人間関係の成長

●自己管理

- 広範囲の状況での関係において責任ある行動をすすんでとるのにふさわしい個々人のスキルを使うこと
- 学校で、コミュニティで、雇用者とにおいて適切な行動を示すこと

●他者とうまくやっていくこと

- 学校、コミュニティ、職場の多様な状況で、積極的な関係を築くためのスキル例、仲介、仲間への援助、リーダーシップ）を活用すること

●社会的責任

- コミュニティ（例 ガン協会のための運動）で社会的責任を示すこと

キャリアの成長

●自己評価

- 中等後教育ないしはキャリアへの道を選択し計画することに、自分のもつ関心、強み、能力、そして実績を活用すること

●教育、訓練、キャリアについての情報を探索し獲得すること

- 教育とキャリアについての情報の発見、解釈、評価、使用を実践できること
- 教育とキャリアの個人計画を発展させていくために、教育とキャリアを探究するスキルの活用方法についての理解を示すこと。
- 職場（例 健康や安全の問題）についての理解を示すこと。

●仕事、社会、経済

- 経済、環境、社会において起きている変化がいかに労働市場に影響しているか、について述べること

●諸機会についての気づき

- 自営も含めて、多様なボランティア、雇用、教育、キャリアの諸機会について述べること

●教育とキャリアについての決定

——決定を行うこと、問題を解決することのスキルを、自分の中等教育後の教育と仕事への道で活用すること

●就職能力（エンプロイアビリティ）

——就職能力のスキル（例 仕事探し、面接、仕事への対応態勢、持続的勤務、起業スキル）への理解を示すこと（P8～10）

こうしたプログラムについて、生徒や親に情報提供したり、相談にのったりするのは、1～6 学年では学級担任教師、7～11 学年ではアドバイザー教師、12 学年ではガイダンス・カウンセラーとされている。（P15）

こうしたガイダンス・アンド・キャリア・エデュケーションのなかで中心的なものの一つとして、10 学年で必修科目である「ガイダンス アンド キャリアエデュケーション」が行われている。

（Ⅲ）就職とコミュニティとのかかわり

カナダでは、日本の学校のように、学校が生徒たちに就職斡旋をするシステムではなく、生徒本人による職探しが基本となるようである。この点についての今後の調査研究が必要であるが、生徒たち自身がそうしたことに対応していくための指導が様々に行われている。ガイダンス・アンド・キャリア・エデュケーションの科目もその一つであろう。

加えて、就学時期からのコミュニティとの深いかかわりをつくるシステムが注目される。それらは、いわゆる「社会参加」でもあり、豊かな可能性をもつものであると同時に、日本の学校における「社会参加」が、ボランティアな活動というよりも、半ば強制的な「奉仕」的になっていることと同じ危険をはらんでいるともいえよう。そして、職場実習的なことが多くとりいれられているがゆえに、「企業奉仕」になる危険も想定されるので、それをおさえる歯止めがどうなっているのか、またそれに生徒たち自身の企画・決定への参加はどうなっているのか、などについての調査検討が求められよう。その点では、環境にとりくむ企業への職場実習のなかで、環境の仕事への関心を深め、環境運動にかかわっていく事例などが注目される。（Perry, 1999）

こうしたことでいうと、「行動への選択」のなかで触れられている「オンタリオ・ユース・アプレンテスシップ・プログラム」「コミュニティ・サービス」「コミュニティへのかかわり」「ボランティア経験」「パート・タイムおよび夏の仕事」（以上 P16），単位取得ともなる科目として設置されている「労働体験」「コーオペラティヴ教育」（略称 コーアップ）（P19）などについても，その具体的な状況についての調査検討が求められる。とくに，中等学校におけるコミュニティ活動の義務化は，オンタリオ現政権の一つの「目玉」政策でもある。

それらの活動については，たとえば以下のような指摘がある。「義務的なコミュニティへのかかわりについては，その詳細はほんの少ししか発表されていず，それはまったく問題含みのことになりうるだろう。たとえば，コーアップにかかわる雇用者は，コーアップが義務であるなら，コーアップにかかわりたくない」と強調している。」（Charlton. 1999, P31）。

また，第一章で述べたように，中等教育改革が現政権の一つの焦点となっているが，それが，以上の状況と深く結びついているので，こうしたことの検討が求められよう。

第八章 教科内容と授業方法

本章は準備が整っていないので，今後の調査研究のための注目点を簡条書きで記しておくことにとどめたい。

- ① 新カリキュラムを含むカリキュラム作成における，州政権の教育施策とそれへの教育界の対応とのからみについての検討。新カリキュラムの内容を見ると，単純に政権政策の意図がストレートに反映しているとか，また逆に反映していないとかいいきれない複雑な状況が存在していることがうかがえる。
- ② 第一章でも述べてきたカナダの教育にかかわる歴史的状況が，カリキュラムのなかにどのように反映しているのかについての検討。たとえば，多文化主義のなかで，あるいはアメリカ・イギリスなどとの関係のなかで，「カナダ」ということをどう教えるかが，一つの重要な論点となっ

ているが、その検討。

- ③ 市民教育などの視点からのカリキュラムの検討。とくに社会科関連教科について。
- ④ 日本の家庭科と比べれば、はるかに重要な科目として位置づくファミリー・スタディーの検討。たとえば、中等学校では、それは社会科学と人文科学の科目群のなかで筆頭教科ともいうべき重要な位置を占めている。
- ⑤ ダンスやドラマなどを含んで豊かな内容をもっている芸術教科の検討。
- ⑥ 先にも紹介したが、体育が、社会的スキルなどの指導も含んで豊かな内容をもっているが、その検討。
- ⑦ カリキュラム全体のなかで強調されているジェンダーの視点（セクシュアリティの問題も関連する）(Mckelvy, 1996) (Bickmore, 1999), さらに反差別教育, 多文化教育, 先住民教育などについての検討

※反ホモフォビア教育もそれに含まれるが、筆者自身も訪問したことのある
ゲイ・レズビアンのための中等学校についての検討なども重要なことである。

- ⑧ 平和教育, 環境教育などの課題。また, 以上述べてきた諸分野を視野に入れたグローバル教育の動向, また, ホリスティック教育の動向などの検討も重要なことである。

※日本ではグローバル教育というと、国際理解教育と同義語のように理解される傾向が存在するが、グローバル教育は、人権教育、市民教育、平和教育、開発教育、環境教育、ジェンダー教育、メディア・リテラシー、未来教育、国際教育など多様なものを包括するものとして追求されているのであり、カナダでもそうしたものとして展開されている。(Asano & Selby, 2001)

- ⑨ 以上の他に、中等学校などでは、実に多様な科目が設定されているが、そうしたものの調査検討が必要であろう。
- ⑩ メディア・リテラシーについては、オンタリオ、トロントは、世界的にみて先駆的な展開をしたことで知られている。たとえば、メディア・リテラシーにかかわるリソースブックを、オンタリオ文部省がオンタリオ教員組合との共同作業で、1989年に出版している。そこでは、「メディア・リテラシーは、生徒に、かれらの生活のなかでのメディアとその役割について批判的に扱うことを助けることを目的とする。メディアリテラシーの力がある生徒は、メディアの意識的な批判的評価をし、ポピュ

ラー文化に対して批判的距離を保持し、その意識操作に抵抗することができるようになるべきである。」（Ontario Ministry of Education, 1989, P7）と述べられている。そして、その教育へのアプローチとして、「探究モデル」「批判的思考戦略」「価値教育」「創造的体験」「記号論」「メディア環境を読む」「オルタナティブな視点」などをあげ、すべてのカリキュラムでの、つまり各教科で、さらには教科を越えた取り組みで、また、とりたてて設定するコースなどでの展開を求めている。

こうした取り組みの具体的な展開についての調査検討が必要であろう。

- ⑪ 教師の講義・説明を中心にした授業スタイルは、筆者の学校訪問体験からいっても、もはや少数派であり、多様な参加型授業が一般化している。その状況についての調査検討。

この点については、ハーンによる政治教育についての調査で提起されている国毎の差異——概括的にいえば、アメリカ・デンマーク型とドイツ型の対比的状況——のなかで、カナダはどう位置づくのか、筆者の推理からいえば、「参加・発見型」のアメリカ・デンマーク型に近い。日本はドイツ型であり、「参加・発見型」は初期段階にあるといえよう。

（Hahn, 1998）

- ⑫ 参加型授業の多様な展開の調査検討。いくつかのアクティビティによって構成されたワークショップ型授業。また調査探求型授業、ストーリーテリングなども含む表現・プレゼンテーション中心型授業など多様である。

- ⑬ カリキュラムを具体化するうえで、多様なプログラムが活用されているのが、一つの特徴をなしている。コンフリクト・リゾリューションや、グローバル教育の諸分野におけるアクティビティの活用などもその例である。そうしたプログラムと実践の具体化との関係についての調査検討が求められる。（浅野，2001）カナダには、日本の教師が書くような実践記録は、たとえその要素をもっているものがあるとはいえ、実践記録として意図的に書くものには、筆者はいまだ出会っていない。そうしたものについての調査検討が必要である。

それは、現場教師の創造性のありようとからむ。カナダのカリキュラ

ムは日本の学習指導要領のように「法的拘束力」を強調するものではないし、また教科書による縛りも強くない。そうしたなかで、具体的な授業展開は、担当教師自身の創造に負っている。そうした状況下で、具体的な指導計画・指導案をどのようにつくっているのか、などの検討が必要である。

- ⑭ ⑬とからむが、そうした実践をフィードバックして、改善していくことがどのようになっているのか。そのことが、学校現場の教師の共同作業としてどのように展開されているのか。筆者が長く主張してきた教育実践の自己展開サイクルのありようの問題でもあるし、日本でいえば、実践記録の共同検討を通して、改善をはかってきた営みがどのようになっているのか、ということである。
- ⑮ 以上述べた動向は、大学教育においても見られ、大学授業における参加型の広がり是一般的動向となっている。また、大学授業そのものの検討は、まだ始まったばかりの日本と比べれば、はるかに蓄積が大きい。こうした動向の検討が必要であろう。

(受理日 平成13年3月27日)

文 献

- Asano, M., & Selby, D. (2001 予定). *New Century New belonging* 日本語タイトル「グローバル教育と総合学習」(仮タイトル)
- 浅野 誠 (1999). 「関係性の創造の教育を」『生活指導』1999年11月臨時増刊号 明治図書
- 浅野 誠 (2001 印刷中). 「ワークショップ型実践の探求」『生活指導研究』18号 エイデル出版
- Asano, M. (2000). Consideration of the character of bullying and problematic behaviors, and of the approaches and the strategies coping with them, in the context of comparison of the situation between in Canada and in Japan. 科研費報告書 (代表者河内徳子) 「学校におけるいじめの実態調査とその打開策に関する日加共同研究」
- Bickmore, K. (1999). Why discuss sexuality in elementary school? In W.Letts & J.Sear (eds), *Queering Elementary Education: Advancing the Dialogue about Sexuality and Schooling*. Rowman & Littlefield Publishers

- Charlton, J. (1999). Leadership Challenges of Secondary School Reform. *Orbit* volume 30 number 1
- City of Toronto (1998). Children and Youth Advocate Annual Report
- フランシス, D., & 木村和男編 (1993). 「カナダの地域と民族——歴史的アプローチ——」 同文館
- Department of Foreign Affairs and International Trade (unknown, a). Facts Canada Education
- Department of Foreign Affairs and International Trade (unknown, b). Facts Canada Multiculturalism
- Department of Foreign Affairs and International Trade (unknown, c). Facts Canada The First nation
- Department of Foreign Affairs and International Trade (unknown, d). Facts Canada The Inuit
- Education Improvement Commission (1998). A Report on the Role of School councils
- 藤田昌士 (1997). 「生徒の権利と生徒参加」『生活指導研究』No.14 大空社
- Fullan M., Quinn J. Z. (1996). School Council Non-Event or Capacity Building for Reform? *Orbit* volume 27 number 4
- Hahn, C. (1998). Becoming political: comparative perspective on citizenship. Albany: State University of New York
- Janelally, M. (1996). Some early lessons in implementation. *Orbit* volume 27 number 4
- Kenewell, J. (1991) (4th ed. 1997). Know Your Right! A Regal Guide to Your Rights and Responsibilities. Justice for Children and Youth and Community Legal Education Ontario (CLEO)
- Leithwood, K. (1998). Educational Governance and Student Achievement. *Orbit* volume 29 number 1
- Livingstone, D.W., & Hart D., & Davie L. E. (1999). Public Attitudes towards Education in Ontario 1998 The Twelfth OISE/UT Survey. Toronto: University of Toronto Press.
- MacIntyre F. (1999). Retirements Open Doors to Record Number of New Teachers, Professionally speaking. *The Magazine of the Ontario College of Teachers* Dec. 1999,
- Mckelvy, B. (1996). Challenging Ourselves. The Toronto School District Board, Toronto: Pembroke Publisher
- National Post (1999). Lord's Prayer in the classroom. July 13

- Ontario College of Teachers (1999). Standards of Practice for the Teaching Profession
- Ontario Ministry of Education (1989). Media Literacy Intermediate and Senior Divisions
- Ontario Ministry of Education and Training (1995). Policy/program memorandum №122 school board policies on school council
- Ontario Ministry of Education and Training (1996). School Council Handbook A Resource for Members of School Councils
- Ontario Ministry of Education and Training (1999a). Ontario Education: opening the door to success: report to taxpayers
- Ontario Ministry of Education and Training (1999b). Choices Into Action, guidance and career education program policy for Ontario elementary and secondary schools.
- Ontario Ministry of Education and Training (1999c). The Ontario Curriculum grades 9 and 10 Program Planning and Assessment
- Ontario Ministry of Education and Training (1999d). The Ontario Curriculum grades 9 and 10 Guidance and Career Education
- Ontario Ministry of Education and Training (1999e). The Ontario Curriculum grade 9 and 10. Health and Physical Education
- Ontario Ministry of Education and Training (1999f). The Ontario Curriculum grade 9 and 10. Canadian and World Studies
- Perry, J. (1999). Green Futures An Environmental Industries Co-op Education Program. *Green Teacher* Issue 58 summer 1999
- Scott, D. (1999). Peer Mediation Training
- Scott, D., & Slavens, E., & Boychuk, E. (1999). Dealing with bullying: a teacher-advisor resource
- Slavens, E. (1999a). Bullying and preventing strategies
- Slavens, E. (1999b). Anger Management in classroom
- Slavens, E. (1999c). Mediation skills workshop
- Slavens, E. (1999d). An overview of school social skills programs
- Slavens, E. (1999e). Second step training workshop
- Statistic Canada (1998). Canada Year Book 1999. Minister of Industry
- The Alternate III Teacher Education Program 1999-2000 (1999). School, Community, and Global Connection. Ontario Institute for Study in Education University of Toronto
- Toronto Board of Education (1997). Students' Rights and Responsibilities

revised 1997

Toronto District School Board (1998a). Parent, Community and Student Involvement

Toronto District School Board (1998b). Final Report of the Task Group on Parent, Community & Student Involvement

Toronto District School Board (1998c). Update on the Policy and Procedures for Parent, Community and Student Involvement Final Report of the Task Group on Parent, Community & Student Involvement

Toronto District School Board (1999a). Programs in the secondary schools 155 College Street 1999 Course Selection Guide (10-OAC)

Toronto District School Board (1999b). Directions Borough Drive Education Office 1999 Course Selection Guide (10-OAC)

Toronto Star (1999a). Ontario students face largest fee hike. August 26

Toronto Star (1999b). Religion and ridicule. July 14

Toronto Star (1999c). All work, no play for Durham students. July 12

Tymko J.K. (1996). The Entrepreneurial School — raising additional resources — . Toronto: Canadian Education Association

Watkinson, A. M. (1999). Education, Student Rights and the Charter. Saskatoon: Purich Publishing Ltd

Wotherspoon, T. (1998). The sociology of education in Canada critical perspective. Don Mills: Oxford University Press Canada

<付属資料>

いじめと問題行動の特徴とそれらへの 対処についてのカナダと日本の比較

浅 野 誠

本稿は、浅野が、科研費報告書（代表者河内徳子）「学校におけるいじめの実態調査とその打開策に関する日加共同研究」（2000年3月発行）に掲載した「Consideration of the character of bullying and problematic behaviors, and of the approaches and the strategies coping with them, in the context of comparison of the situation between in Canada and in Japan.」を和訳したものである。

はじめに

我々は日本とカナダの間の状況のいくつかの重要な違いを発見しそれについて検討してきた。たとえば、第一に、日本では、「力の不均衡」とか「繰り返し行われる」といった定義を含むこれまでよく使われてきた把握のしかたでは理解できないような、同じグループ内でいじめっ子といじめられっ子がしばしばその役割を交代するいじめをなぜ見いだしてきたのか。第二に、カナダではもっとも一般的な戦略である「コンフリク・リゾリューション」が、なぜ日本では、教師たちがその意義と効果について承認したとしても、それを活用することが困難なのか。第三に、カナダでは、仲間による解決が不可欠な戦略として認められてはいるが、なぜ、日本ではきわめて重要な戦略の一つとなっている子どもたちの自治的活動にもとづく取り組みをみることができないのか。

本論のテーマについて考える手がかりとして、これらの疑問を提起する

ことによって、カナダと日本の状況の比較のなかで、いじめや問題行動の特徴、ならびにそれらへの対処について考察していこう。

A. いじめの特徴

1. いじめの特徴をめぐっての第一の疑問については、日本における 80 年代はじめまでのいじめは、一般に使われている枠組みを適用することができた。しかし、80 年代半ばから、とくに 90 年代にいじめは悪化し、その多くはこれまでの一般的な定義を越えるものになってきた。たとえば、3～6 人の小グループのなかで、一人が他のメンバーからいじめられ、そのいじめられっ子が、あたかも「順番」であるかのように交代し、グループリーダーですら、いじめられるのである。そこに「力の不均衡」があったとしても、それは短期間なのである。また、たとえ「繰り返し行われる」ものでなくても、深刻ないじめがしばしば発生している。加えてこうしたいじめが心理的トラブルに向きがちな傾向をもつことにも留意しなければならない。このことに関しては、女子グループにおけるいじめが示すものに注目できる。このタイプのいじめは、日本では長期にわたって認知されてきたが、90 年代には上述したように、より複雑なものになってきたのである。
2. いじめについてのこの特徴の背景には、孤立分断におちいりやすい傾向を容易にみてとることができるように、それはセルフエスティームと社会的スキル、とくに友達づくりにおける低下とつながっている。したがって、いじめにかかわるグループは、相互関係の明確な構造をもたなくなっており、それがいじめを発見することを困難にする原因となっている。日本では、日本の子どもたちの問題行動は、アメリカの子どもたちの問題行動に数年ないしは 10 年以上たってから追いつくという言い方があり、長い間、そういわれてきた。しかし、最近では銃使用を除けば、この言い方は必ずしも正確なものではなくなっている。むしろ日本の方が、ある面ではアメリカのものよりも複雑かつ深刻なものとなっているといえよう。

3. こうした傾向は、日本の経済的政治的状况、とくに極度の競争、言い換えれば、構造的制度的暴力の文脈のなかで考察することができよう。政治的レベルでは、新自由主義的政策が大人の生活や関係のなかのみならず、子どもたちの生活や関係のなかに浸透してきた結果として、子どもたちの大半が競争的世界に追いやられ、子どもたちの社会的スキルを育てるうえで歴史的に重要な役割を果たしてきた仲間関係が希薄になってきている。近年のカナダでも同様の状況を見ることができようが、日本ほど競争的ではない。この分析にもとづけば、いじめを通して、構造的暴力に対抗し、あるいは迎合しつつ、誤ったやり方で、自分たち自身による「社会づくり」に向けて格闘している子どもたちがいるともいえよう。(照本 1995)
4. もちろん、若い人々が競争を避け、自己実現と親密な関係こそが重要だとして、それを追求するというシナリオが、カナダでも日本でも存在している。特に近年の日本では、若い人々が未来と学びから逃走する傾向の裏側で、職業生活を含む新しい生活スタイルを創造しようとしている。若い人々が今日創造しようとしているこの新しい可能性に基づいて、旧来のありようをより民主主義的なものへと変革していくことによって、子どもたちを指導する独創的な方法をつくり出さなくてはならない。
5. 日本の教育者たちにとって、カナダで行われているように、いじめをセクシャルハラスメント、動物虐待、人種差別、多文化主義などと結びつけて考える視野をもつことは、重要な新しい課題である。

B. 日本における個人と集団（コミュニティ）との関係

1. 近年の日本で、より複雑かつ深刻な問題行動が起きている理由の一つは、関係の喪失ないしは希薄化が、権利と責任の感覚をもつ個人の確立なしに、直接に孤立化にいきついてしまうことにある。3, 40 年前には、子どもたちはコミュニティ生活と深い結びつきをもっていた。したがって、民主主義教育の課題の一つは、民主的人間関係を育てつつ、子どもたちを権利と責任の感覚をもつ個人へと指導することであった。しかし、

コミュニティ生活における人間関係は、ここ 10 年、20 年の間に崩壊してしまった。この状況が、直接的な人間関係のレベルではなく、心理的ないしは精神医学的なレベルで問題を表現することを強めてしまったのである。そこで、日本における教育の現代的課題は、人間関係の再構築と個人の確立の双方を視野に入れなければならない。

2. そこで、個人と集団（コミュニティ）の関係について概観することにしてしよう。60 年代以前においては、日本のいたるところのコミュニティにおいて仲間集団を見いだすことができた。それらは、歴史的にひきついできた伝統的なスタイルをもち、コミュニティの大人たちの関係を反映していた。そのコミュニティでは、個人が集団に埋め込まれていたということができよう。成員の関係はほとんど平等であったけれども、権利と責任の関係、いいかえれば、現代社会の意味における契約の関係はなかった。したがって、コミュニティのルールに従うことを拒否するならば、追放されることになる。コミュニティのルールの原理は、コミュニティへの同調であり、他のコミュニティとの競争であった。別の著書（浅野 1996）で、この原理を「ぐるみ主義」と名付け、それは 70 年代から 90 年代初めまでの社会と学校のさまざまなところで支配的になった企業社会の原理と結びついていることを指摘した。いうまでもなく、この原理は戦前期の天皇制支配原理に強く影響されている。
3. このコミュニティはさまざまな問題をもっているとはいえ、子どもたちの自治の原理にもとづく子どもたちの深い関係と組織をつくり出した点で重要であった。（筆者の体験でいえば、カナダでは、ブリティッシュ・コロンビアのヴィクトリアとプリンスエドワードアイランドのシャーロットタウンを除いてはコミュニティでの子ども集団をほとんどみかけなかった。同様に現代日本でも、それは稀になってきている。）
4. ここで、いじめの三層構造、つまり「いじめっ子——傍観者——いじめられっ子」という説について触れておきたい。日本では、個人が伝統的コミュニティから比較的独立している特定の時期や場所においては、それは有効である。ということは、伝統的コミュニティが崩壊したあとの 70 年代において適切になったということである。伝統的コミュニティ

では、基本的には、コミュニティに同調しないいじめられっ子を除くすべてのメンバーが「いじめっ子」であり、傍観者はいなかったのである。そしてまた、子どもたちの孤立分断化が強力に進行した90年代に、子どもたちが関係性を渴望しはじめたあとからは、再び、この説は有効性を失ってきた。

5. 「ぐるみ主義」原理が学校では学級経営に適用されて、学級も同様の原理をもつ傾向を強めた。したがって、学級に同調と競争の原理をたやすく見いだすことができる。加えて、学級担任教師は、父親的ないしは母親的で、権威主義なやり方で学級経営をする傾向にある。しかし、学級に民主主義を確立しようとする多くの教師たちは、学級を民主主義原理にもとづく自治組織へと組み替えようとし、しばしばコミュニティの子ども集団を活用し、それを変革しようとしてきた。そこで、日本の学級経営には、二つの流れとそれらの間のせめぎあいを見い出すことができる。にもかかわらず、前者においてはいうまでもなく、後者においてすら契約原理を見いだすことは容易ではない。
6. しかし、この原理はコミュニティにおいてだけでなく、学級においても崩壊しはじめ、その崩壊は上述したように、子どもたちの関係の欠落をも導いた。そこで、この二つの流れのいずれにおいても、80年代後半以降、その修正を追求しはじめた。一方側の主イデオロギーは、大国主義的なナショナリズムと結びついた新自由主義であった。それにもとづく新政策が、90年代に入って、とくに90年代末になると、次々と実施されはじめた。学校をめぐるその政策の特質を要約すれば、市場原理の学校への導入である。
7. この状況のもとで、学級組織は一層競争的に弾力性あるものへと変化させられはじめた。その役割も、「新自由主義」的な学びと「ナショナリズム」注入へと変えられ始めた。自治を追求してきた対抗する側においても、教師たちは、学級を、自治と権利責任の原理にもとづいて、よりボランタリーで協同的なものへと変えはじめた。

C. 日本の状況下でのコンフリクトリゾリューション（対立解決）

1. 「はじめに」で述べた第二の疑問、つまり「カナダではもっとも一般的な戦略である『コンフリクト・リゾリューション』が、なぜ日本では、教師たちがその意義と効果について承認したとしても、それを活用することは困難なのか。」について検討しよう。日本ではいじめ対処策として三つのやり方がある。一つは罰を厳しく管理を徹底させるやり方である。二つ目は、カウンセリングを含め、個々の子どもへの対応をもとにするものである。もう一つは、子どもたちの自治活動を活用するものである。三つ目は、対立解決のための自発的なシステムとプログラムをもっているが、カナダで普及しているコンフリクトリゾリューションのプログラムと同じスタイルのものではない。
2. コンフリクトリゾリューションが日本でも注目すべき方法として肯定的に評価される理由は、まず第一に、自治の要素を含んで、子どもたち自身によるものであること、第二に子ども集団にかかわっていける可能性と、社会的スキルを育てる可能性をもっていること、第三に、子どもたちのなかに契約と権利責任の関係を確立する可能性をもっていることにある。
3. にもかかわらず、それがカナダと同様のスタイルで紹介されると、たいていの教師たちはほとんど関心を抱かない。したがって、日本の状況のなかに合わせるために、工夫再構成する課題がある。この課題に関連して、以下いくつかの点を提起していこう。
4. その一つは、これまでの節で述べてきた、集団（コミュニティ）と個人の間の契約原理をめぐる点である。要するにそれは、人々が集団に埋め込まれているのか、人々が契約にもとづいて組織をつくるのか、という問題である。カナダでは、前者の歴史をほとんどもたないのに対して、日本では後者の歴史をほとんどもっていない。きわめて簡略化していえば、カナダでは感情的関係から相対的に分離した、「未結合から権利責任と契約への主張と交渉」という流れをとるのに対して、日本では、

「孤立から、共感・『受容的雰囲気』・基本的信頼へ、そして比較的感情的レベルでの強い相互結合と社会的スキルへ」の流れをとる。とはいえ、近年の日本では、この流れがうまくいかなってきている。

5. 我々に必要なことは、前者から後者への道をたどることではなく、双方の流れを統合する新たな道をつくりだし、集団（コミュニティ）関係のなかに継続性（もしくは同調と権威主義を持たない安定性）と契約原理をつくりだすことである。この点は、鈴木が本書のかれの論文のなかで触れている新たなコミュニティの創造ということと深く結びついている。（鈴木 2000）
6. 次の点は、交渉をめぐる問題である。日本における従来の仲介は、価値を選択・序列づける役割を果たす「権威」ある人にかなり依拠する傾向をもっていた。だが、カナダにおける交渉過程は、そうしたことを避け、交渉過程から価値選択を取り除くことが追求される。日本では、こうしたことを検討していく必要があるだろう。
7. 日本では、行動と価値（思考）とは相互に深くむすびついているにもかかわらず、価値（思考）を行動から分離し、また、方法論を肯定的に評価しないようなこれまでの考え方がある。そのことは、価値選択から切り離された交渉を過小評価することを引き起こしてきた。日本では、この点についても、さらに検討をすすめる必要があるだろう。
8. 交渉過程が、それ自体、市民性としての価値を有することを強調するべきだろう。同様に、交渉過程、とくにそこで「交渉での合意に向けてのベストな新たな解決策」（Fisher, 1991）のための順序づけをつくることは、価値についての思考過程であることを指摘しておくべきであろう。
9. このように、日本では、コンフリクトリゾリューションプログラムのなかに、多かれ少なかれ、価値・心理・継続的関係の視野を組み込むことが求められる。もちろん、それは間接的な形をとるのだが。

D. 自 治

1. 次の問題は、「はじめに」で述べた第三の疑問、「カナダでは、仲間による解決が不可欠な戦略として認められてはいるが、なぜ、日本ではきわめて重要な戦略の一つとなっている子どもたちの自治的活動にもとづく取り組みをみることができないのか。」にかかわって、子どもたちの自治組織において、いかにいじめに対処するか、である。
2. この問題は、カナダのコンフリクトリゾリューションプログラムは、なぜ子どもたちの自治組織と結合しないのか、という疑問でもある。ピース・ミーディエーターのようなたいのコンフリクトリゾリューションプログラムは、生徒の自治組織としての生徒会や学年・学級のような生徒自治組織とは無関係に、教師たちの提唱にもとづいたボランタリーな仕組みとして始められている。
3. これらのコンフリクトリゾリューションシステムは、生徒自治組織と結合して組織されるときに、より効果的になりうると考えられる。
4. カナダでは、生徒の全メンバーで構成される継続的安定的組織は少ないと推察される。たとえば、いじめに対処するために学級集会の重要性がしばしばいわれるが、それらの多くは、学級担任教師の提唱と調整を通して行われる。生徒会ですら、日本の学校では基礎単位となっている学級において決定を行うことは少ない。「学習共同体」という用語がしばしば用いられるが、それは生徒の自治組織ということを意味するわけではない。
5. 「参加」についていえば、日本では多くの場合、自治組織と結びついた視点から考えがちであるが、カナダでは個人による参加を意味することが多い。
6. 学級内では、カナダでも日本でも、通常小グループが存在する。しかし、カナダでは多くの場合、その時々組織され、そして解体されるが、日本の多くの場合、一定期間継続するものとして組織される。そのため、日本の小グループは、仲間グループのような生徒の継続的な関係と強い

結びつきをもち、日本の教師たちは、対立解決を含む民主主義的な関係の発展のためにしばしば小グループを指導しようとするが、カナダでは、小グループを通しての生徒たちの間の強い関係を見ることはまれである。そしてカナダでは教師たちは何かに取り組む過程での力量が、組織よりも個人に蓄積することを強調する傾向にある。カナダとは対照的に、日本の教師たちは、個人と組織の双方を強調する傾向にある。

7. 付随していえば、筆者は、個人か集団（組織、コミュニティ）か、ないしは大人による統制か生徒による自治かといった二分法は必ずしも生産的ではないと主張したい。「未分化」レベルから「分化」レベルへとこれらが展開していくと理解したほうがよいだろう。したがって、個人と集団のどちらが先かと考えるのではなく、双方の発展を平行させるように留意すべきであろう。そして大人による統制から生徒による自治へと移行すると考えるべきではなくて、当初から、大人によるコーディネートとファシリテイトのもとで、生徒による自治が発展していくと考えるべきであろう。
8. 教育目標として組織を考えると、生徒が二つのタイプの組織、つまり自発的グループのような選択制のものと、学級のような全員加入制のものについて学び活用しなくてはならないことを認識すべきである。生徒たちがいじめに対処することは、この二種の組織を通してなされる。そして二種の組織の相互関係と協力がさらなる前進を生む。
9. 日本の民間団体、とくに全国生活指導研究協議会（略称全生研）は、自治活動を個人の発達にとっても集団の発展にとっても不可欠なものであるとして強調してきた。そこで、規律は、学級制度と教師による権威と権力にもとづく管理主義から生徒の自治活動による自己規律へと展開させるべきだと考えてきた。ちなみに、1999 年秋の OISE におけるビックモア教授のコンフリクトリゾリューションの授業で、規律は権威にかわり、コンフリクトリゾリューションはそうではない、という見方に出会った。規律は権威に結びつきやすいが、それを生徒の自治に結びつける必要がある。規律を自治的なありかたのものへと変えることこそが重要な視点である。

E. いじめ対処のその他のアプローチ

1. 学級の位置と機能の違いが、学級担任教師の位置と役割の違いにつながる。カナダでは学級担任教師の仕事は授業過程に焦点化されるが、日本ではそれに加えて生活指導がもう一つの重要な仕事である。学級担任教師の責任は非常に大きく、学級経営だけでなく、問題行動の処理が、学級担任教師の対処の仕方で異なってくる。日本では学級の生徒と担任教師による学級システムを通じていじめへの対処が、もっとも重要な手段の一つとなっていることが注目される。
2. だが、そこには可能性と危険性の二つの面がある。可能性とは、担任教師が、権利と責任に強い感覚をもって仕事をすすめる、独創的な実践を創造することを促進しやすくすることであり、危険性とは、担任教師が他の教師との結びつきを失い、しばしば深刻なトラブルをひきおこすことになってしまうことである。
3. 学校がいじめに対処するための全学校的方針と協同体制をもつことは重要である。ある意味で、日本の学級システムは担任教師に過度の責任を課して、協同体制を促進しないことになる危険性をはらんでいる。カナダでは、それとは反対に、学級の生徒と教師によって、現場での解決を追求することを避けることになってしまう危険がありうる。
4. いずれにしても、学級の生徒と教師による責任感覚をもった対処を通して、また学校規模の生徒と教師の協同による対処を通して、この双方で解決するありようを発展させていく必要がある。この点では、校長・副校長・ガイダンスカウンセラーの位置と役割が、肯定的か否定的かどうかということで大変重要である。そして権威主義的ではなく、民主主義的に、いかに協同体制を確立するかが決定的である。
5. ゼロトレランスはカナダのいじめへの対処策において重要な位置を占めている。日本ではそれを管理主義的に理解しやすいが、権利と責任の感覚とむすびついた、学校と親・生徒との明確な契約原理にもとづいて、生徒・親・管理者・コミュニティを含む関係者による参加型討論を通し

て、それが確立されていることは注目される。したがって、それは必ずしも管理主義を意味しない。同様のことは「全学校的方針」についてもいえる。反対に、日本での類似の方針は、こうした条件を欠落させ、権威主義原理や「ぐるみ主義」つまり前述した同調化原理をもち、結果として生徒を管理主義的にとりしめることにおちいりやすい。

6. この点に関連して、「回復的裁判」(リストラティヴ・ジャスティス)は、教育関係者のみならず、社会福祉、司法福祉などの関係者など、多様な関係者を協同の方向で肯定的に組織し、管理主義的対応を圧倒しているがゆえに、大いに注目される。ついでにいうと、この取り組みは、警察への見方の違い、相対的な意味で、日本が「国家警察」であり、カナダでは「市民警察」であるということを反映している。
7. カナダでは、さまざまな実践の背景には、学校と親・生徒との間の契約原理が存在しているのに対して、日本では契約原理は希薄で、その代わりに競争原理が存在している。とはいえ、カナダで、生徒間、ならびに生徒組織と学校間での契約の視点は弱く、その代わりに教師と生徒、または大人と子どもの間の契約が強調される。それは、生徒による自己教育の可能性への低い評価、ならびに仲間集団への否定的評価と結びつきやすい。この状況は、生徒たちが青年期になった以降、大人たちが仲間集団に関与することを困難にさせる見方を生み出しがちである。

(受理日 平成13年3月27日)

文 献

- 浅野 誠 (1996)「学校を変える 学級を変える」 東京 青木書店
- Fisher, R., & Ury, W., & Patton, B. (1991). *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In*. New York, Penguin Books
- 鈴木庸裕 (2000)「いじめ、暴力、ハラスメントをめぐるソーシャルサポート」
(「学校におけるいじめの実際調査とその打開策に関する日加共同研究 科学研究費報告書」(代表者河内徳子) 所収)
- 照本祥敬 (1995)「水平暴力のもとでのパワーゲームの対象化」『生活指導』483号東京 明治図書